علي خليفة

وطنٌ بلا مواطنين



الفارابي

علي خليفة

وطنٌ بلا مواطنين

دار الفارابي

الكتاب: وطنٌ بلا مواطنين

المؤلف: علي خليفة

الغلاف: فارس غصوب

الناشر: دار الفارابي ـ بيروت ـ لبنان

ت: 301461(01) ـ فاكس: 307775(01)

ص.ب: 3181/ 11 ـ الرمز البريدي: 2130 1107

e-mail: info@dar-alfarabi.com

www.dar-alfarabi.com

الطبعة الأولى 2009

ISBN: 978-9953-71-434-9

المحتويات

إهداء 9
المقدمة 13

الباب الأول
نشوء مفهوم المواطنية وتطوره

المواطنية ذاك الاختراع القديم... 21
المواطنية مرافقة لقيام الدولة في الغرب 23
المواطنية العصرية بكل أبعادها 26
بين المواطنية والديموقراطية 31
بعض مفاهيم المواطنية في المجتمعات
الديموقراطية الحديثة 34

الباب الثاني
هل نتعلم المواطنية؟

التربية على المواطنية عبر التاريخ 41
إشكاليات التربية على المواطنية في المدرسة
وهوامش النجاح الممكن 45
التربية على المواطنية في مهب العوامل الاجتماعية 49

الباب الثالث
أزمة المواطنية في لبنان

لبنان، كيانٌ متعدد الكيانات 55
بين الطائفة والمجتمع 58
ما يتعارض في لبنان مع ثقافة المواطنية
في المجتمعات الديموقراطية الغربية 60
المواطنية والدولة على لائحة الإنتظار 63
النظرة الإنعزالية للمواطنية 65
السياسة التوافقية 67
إصلاحات الطائف الحاضرة الغائبة 70
غابة الانتماءات الطائفية بغياب المواطنية 73
ثقافاتٌ مختلفة للمواطنية 80
بلاد ما بين المشروعين 84

الباب الرابع
خلاصاتٌ وتوصيات

الأزمة وما بعدها 91
نقد مناهج التربية المدنية في لبنان 94
إضرار التعليم الديني بالتربية على المواطنية 96
العَلمانية طوق النجاة للمواطنية في لبنان 104
المراجع 115

إهداء

إلى الذين لا تغرّهم كلمة التوافق،
أثناء استراحة المتوافقين بين حربٍ
انتهت وحربٍ ستبدأ

إلى الذين لا يرون في الفوضى حرّية،
ولا على سجلات قيدهم أنّهم أبناء
الطوائف

إلى الذين يبحث عنهم الوطن.

"إذا لم نتعلّم أن نعيش كلّنا كالأخوة،
سوف نموت كلّنا كالأغبياء."

مارتن لوثر كينغ

المقدمة

في التاريخ، ثمة تواريخ للأحداث الماضية، وأحداث مرتقبة، تبحث لها عن تواريخ في المستقبل... وفق هذه النظرية التي تبناها بعض المفكرين السياسيين والباحثين في الاقتصاد السياسي الدولي، أصبح معنى التاريخ منوطاً إما بانتهاء الفروق بين الطبقات (ماركس، 1973) أو بحلول أوان استقرار النظم الليبرالية الغربية (هيغل، 1961) أو بتعميم قيم الديموقراطية الغربية في كل أرجاء الأرض (فوكوياما، 1992)... وتبقى جائزةً كلُ الأسئلة والأبحاث والمقابلات، التي تستفسر عن التاريخ بما يُخبئه للمستقبل أكثر مما يرويه عن الماضي. فيصبح إذ ذاك، تاريخ البشرية جمعاء كتاريخ جماعةٍ بشرية محددة...

نحن، في لبنان، لنا تاريخٌ لا يزال ينتظر... ينتظر منجزاتٍ ضرورية شتى، قد يكون أهمها إرساء دور المواطن في الدولة، كما هو الحال في كل الديموقراطيات الغربية الحديثة. لقد نشأت دولة لبنان الكبير، ككيان

سياسي منذ العام 1920، عندما اكتملت جغرافية لبنان - الموطن، كما نعرفه اليوم، بسهوله وجباله، وشماله وجنوبه ومدنه وقراه (بالرغم من مناوءة القوميين الذين كانوا ينادون بالإندماج بـ"سوريا الكبرى" الفاقدة بذلك جزءاً من واجهتها البحرية ومتنفساً مهماً). وتوالت الأحداث، مروراً بعام 1943، تاريخ إعلان استقلال الدولة عن سلطة الانتداب ليكتمل السياق المفضي إلى وجود لبنان - الوطن، وتوافر ظروف نشوء الدولة فيه إلى حد ما. بيد أن كماً من الأحداث التي طرأت فيما بعد، تشير إلى تعثر، لا بل تعثراتٍ على أكثر من صعيد. فلا التوازنات السياسية جعلت وطننا متوازناً عبر المراحل التي مضت، ولا ثقافتنا جعلت مجتمعنا متماسكاً أمام التحديات، ولا ممارساتنا المختلفة أدت بنا إلى انتظام حياتنا وعلاقاتنا في ما بيننا ومع الدولة.

لنا، في لبنان، قراءاتٌ لحقباتٍ من تاريخنا، مختلفةٌ في ما بينها حتى حدود التنافر، وآراءٌ والتزاماتٌ سياسيةٌ متضاربة أدت بنا إلى الاقتتال تلو الاقتتال، وعاداتٌ اجتماعية وتقاليد دينية تقيدنا وتمنعنا من الإختلاط بالآخر. فـ"نتعايش سوياً" ولا نعيش معاً (بالإشارة على سبيل المثال إلى الزواج بين أبناء الطوائف المتعددة الذي تمنعه،

في أكثر من حالة، الطوائف المُمسكة بالأحوال الشخصية في لبنان حتى اليوم)... لنا أيضاً ثقافةٌ لا تُعلي اهتماماً للشأن العام حتى يكاد يُنعت بالمغفل كل من يُطبق القوانين في السير على الطرقات أو في الدوائر والمؤسسات العامة أو خلال الامتحانات الرسمية... وكل من ليس مغفلاً بهذا المعنى يصبح شاطراً وذكياً... وبالتوازي مع هذه الإخفاقات، تتزايد الأزمات السياسية التي يستحيل حلها إلا بانفجارها أو بتدخلاتٍ أجنبية. وتتقهقر ثقافتنا المواطنية على أكثر من صعيد ويصبح مجتمعنا عاجزاً وبعيداً عن ناجز الحضارات.

لبنان وطنٌ يجمع الطوائف والمذاهب وتشريعاتها ومصالحها الخاصة المتضاربة مع المصلحة العامة، في السياسة والتربية والصحة والشؤون الاجتماعية. فأين نحن من الوطن الذي يجمع مواطنين، لا الطوائف والمذاهب؟ هل نحن، في لبنان، وطنٌ بلا مواطنين...؟ إن السعي لاكتمال المواطنية وبناء الثقافة المواطنية المرتبطة بها، هو شرط نجاح استكمال بناء الوطن. وبالعكس، تظهر الأسئلة الحادة حول المواطنية والثقافة المواطنية والتربية عليها، كلما تعثرت خطوات بناء الدولة أو واجهت المجتمع، على صعيدٍ ما وفي زمانٍ ما، تحدياتٌ شتى لوجوده

ولديمومة الصيغة التي يقوم عليها. إن نشوء الدولة في لبنان لم يتزامن ولم يتبعه، حتى الآن على الأقل، اكتمال صيغة المواطنية بكل أبعادها وإحقاق دور المواطن في الدولة وفي المجتمع.

فما هي هذه المواطنية التي لم نُنجزها بعد في وطننا؟ وإلى أي حد يساهم طغيان مظاهر التبعية السياسية - الدينية والفروقات الاجتماعية في أكثرية الميادين في تربية مواطني المستقبل وطرائق تنشئتهم على القيم الاجتماعية المشتركة؟ ماذا نحمل في صيغة عيشنا من مظاهر وممارسات تعودناها وهي مناقضة لمفهوم المواطنية وتمنع إحقاقها؟

في هذا الكتاب أربعة أبواب:

يتناول الباب الأول البحث في مفهوم المواطنية مع إظهار التطور في المضامين وآليات التطبيق تبعاً لتغير الحقبات التاريخية وظروفها وصولاً إلى أدبياتنا المعاصرة.

ويعرض الباب الثاني، إمكانيات أن تكون المواطنية قابلةً للتعلم وما تثيره التربية على المواطنية من إشكاليات وما تتطلبه من ظروف للنجاح، ضمن هوامش محددة. كما نبحث في إمكانيات تعليم المواطنية في المدرسة من خلال النظر إلى التربية على المواطنية وارتباط هذه الأخيرة بتطور

مفهوم المواطنية عبر التاريخ. وصولاً إلى الزمن الراهن حيث أصبحت فعالية المدرسة في تنافس مع العائلة والإعلام وعوامل اجتماعية أخرى، لكل منها حدود يجب السؤال عنها من أجل فهمٍ أعمق للموضوع.

وفي الباب الثالث، نتناول عدم نضوج مفهوم المواطنية في لبنان وعدم اكتمال وعي المواطن للثقافة المواطنية. كما نعرض مقارباتٍ عديدة لمفهوم المواطنية لا يزال اللبنانيون منقسمين بشأنها. ونستنتج بعض وجوه ومظاهر أزمة المواطنية في المجتمع التعددي اللبناني عبر دور عوامل اجتماعية عديدة ومنها المدرسة ومساهماتها في صياغة شعور الانتماء الجماعي لدى اللبنانيين وتكوين الثقافة المواطنية لديهم.

وينتهي البحث، في الباب الرابع، باقتراح توصيات منطلقة من أهم النقاط التي عالجناها وما تؤدي إليه على صعيد **تبني مشروع علماني شامل كطوق نجاة للمواطنية وبناء الدولة في لبنان.**

علي خليفة

بيروت 2008

الباب الأول

نشوء مفهوم المواطنية وتطوره

المواطنية ذاك الاختراع القديم...

كان مفهوم المواطنية يعني لدى اليونانيين القدماء إمكانية المشاركة في الشأن العام للجماعة في الإطار الجغرافي الذي تتخذه هذه الأخيرة مستقراً لها وتبني عليه مؤسساتها السياسية. وقد حدد أرسطو مفهوم المواطن باعتباره كل من له الحق بالمشاركة في مجلس الحكم والتعاطي بشؤون الدولة من خلال المكانات والرتب الرسمية المنوطة بها. إذ ذاك نسمي هذا الإنسان مواطناً، يلخص أرسطو بهذا المعنى، وتكون الدولة مجموعة المواطنين الذين يتمتعون كلهم بهذا الحق وبعددٍ كافٍ منهم ليضمنوا استقلال الدولة. في أثينا، خلال القرن الخامس قبل الميلاد، كان للمواطنين حق - لا بل واجب - المشاركة في الجمعية التي تمثل السلطة الفعلية في المدينة. وكانت الحياة اليومية لأي مواطنٍ أثيني عادي تنتظم حول واجباته الشخصية والعائلية والسياسية. ووُلِدَت بذلك الديموقراطية المباشرة في أثينا لينخرط فيها كل من له صفة المواطنية.

لكن ما يجدر بنا ذكره في هذا الإطار هو أن التجربة الديموقراطية في أثينا كانت تقتصر على نخبة الرجال إذ أن النساء والعبيد والأطفال وشرائح اجتماعية أخرى كانت مهمشة عبر منعها من ممارسة المواطنية والتمتع بحقوقها.

وفي القرن الرابع قبل الميلاد، إثر الهزيمة العسكرية أمام فيليبوس ملك مقدونيا، برزت في أثينا عدة مدارس فلسفية مناقضة مدرسة المواطنية وداعيةً الناس إلى الاهتمام بشؤونهم الخاصة وترك الشأن العام.

وشهدت روما بدورها تشريعات خاصة بالمواطنية باعتبارها ثقافة الشأن العام مع الإبقاء على مركزية القرار. بيد أن جو المؤامرات والمنافسات والخيانات دخل مؤسسات الحكم. ولم يتقدم، في هذا المناخ، نموذج المواطنية في روما.

ثم تعاقبت القرون فشهد مفهوم المواطنية كسوفاً قبل أن يبزغ من جديد في التاريخ الحديث مع اعتبارات جديدة اختلفت جذرياً عن المفهوم القديم ومسوغاته وآليات تطبيقه.

المواطنية مرافقة لقيام الدولة في الغرب

عندما كانت الدولة مُلكاً للحاكم بالحق الإلهي - لغاية القرن الخامس عشر إجمالاً - كان النمط الاجتماعي يتمحور حول الإقطاعية واستتباع الناس أو التوسع الديني واستعبادهم. مما شكل عائقاً أمام بروز السلطة المدنية المركزية التي تمثل الشعب وتحرر أبناءه من كل استتباع أو استعباد. ومع تفجر الثورات الشعبية في إنكلترا وفرنسا، عاد مفهوم المواطنية للظهور بمعطياتٍ متطورة بالنسبة إلى ما ساد لدى اليونانيين القدماء والرومان. وتجلى هذا التطور بالإبتعاد عن الإقصاء بحق فئات كانت ممنوعة من الممارسة المواطنية.

ودخلت تسمية الدولة في الأدبيات السياسية الغربية عبر مطابقتها، خلال مرحلة طويلة، لمفهوم الأمة. وبالتالي، نشأ مفهوم الدولة - الأمة. فتماهت المواطنية مع الانتماء الوطني. وأدى هذا التماهي إلى تحرير مفهوم

المواطنية من قدريته، كما كان الحال في أثينا مثلاً - أن يولد الإنسان حراً جديراً بالمواطنة أو عبداً (أولمان 1966).

وأدت بالتدريج مرادفة المواطنية للانتماء الوطني إلى بلورة ثلاثة مكونات للمواطنية، هي:

- المكون المدني

(ويشمل الحقوق الشخصية الفردية...)

- المكون السياسي

(ويشمل حقوق المشاركة في السلطة...)

- المكون الاجتماعي

(ويشمل حقوق الضمان والتعلم والاستشفاء والسكن ومتطلبات العيش...).

وغدا هذا المفهوم للمواطنية في أساس اكتمال صورة المواطنية كما نعرفها في عصرنا الراهن (مارشال 1965). بيد أن اكتمال المواطنية، بأبعادها الثلاثة، في المجتمعات الغربية، شابته نواقص جوهرية كاقتصار الإقتراع العام على الذكور فقط، كما في فرنسا حتى بدايات القرن العشرين. كما أن الانتماء للدول - الأمم أظهر أنه غير كافٍ لتثبيت باقي قيم المواطنية، على صعيد الحقوق المدنية والسياسية

والاجتماعية والقانونية كلها... بالنتيجة، انفصلت المواطنية، اليوم، بما تحمله من قيم، عن الانتماء الوطني بما يعنيه من طغيان الإديولوجيات القومية.

ولا يزال صحيحاً، حتى عصرنا الراهن، النظر إلى المواطنية عبر ما هو أكثر من الانتماء الوطني للفرد، بغض النظر عما يؤمنه هذا الانتماء، من حقوق وامتيازات. وذلك بغية التركيز على ما يمكن أن يُخفيه هذا الانتماء من طمس لأبعاد أخرى من الثقافة المواطنية تتمحور بشكلٍ أساسي حول سلة الحريات الخاصة والعامة ومنظومة الحقوق.

المواطنية العصرية بكل أبعادها

لا مرادف لمفهوم المواطنية... فقد رأينا أن الانتماء الوطني لا يختزل كل الأبعاد اللازمة لاكتمال هذا المفهوم. إذاً، تتمحور الأدبيات الراهنة حول اعتبار المواطنية مفهوماً مركباً ذا أبعادٍ كثيرة. وفي تعداد هذه الأبعاد، نذكر، لا للحصر، ما يلي (كونستن 1998):

- الهوية الناتجة عن الانتماء الوطني أو ما دون الوطني (كالطوائف الدينية، اللغوية، الثقافية...) أو ما فوق الوطني (كالإقليم، أو العالم)،
- سلة الحقوق المدنية والسياسية والقانونية والاجتماعية،
- الحريات الخاصة والعامة،
- الواجبات والإلتزامات،
- منظومات القيم الفردية والجماعية.

وتشمل الهوية عناصر يتقاسمها المواطنون كالثقافة

المدنية التي تحوي المبادئ السياسية والقانونية، وفق كل مجموعة وعاداتها وناجزها الحضاري. وتشمل الهوية أيضاً، كل الثقافة المجتمعية التي تواكب حياة الأفراد وتحاكي تطلعاتهم ومشاعرهم. فمثلاً، في فرنسا، تتمحور الهوية الوطنية حول الثقافة المجتمعية متغذيةً بشكلٍ مباشر من علاقة الأفراد بتاريخهم المشترك وقيمهم. بينما تنحو الهوية الوطنية في الولايات المتحدة الأميركية نحو الثقافة المدنية، بحيزيها السياسي والقانوني (باجي 1999). وفي أكثر من مجتمعٍ تعددي، تشمل الهوية انتماءاتٍ مختلفة، وقد تقتصر على انتماءٍ أحادي: ديني، إثني، ثقافي... (معلوف 2000؛ عبو 2002، 2008).

وحول سلة الحقوق، يمكن الإشارة إلى:

- الحقوق المدنية

(الإرتباط، التملك،...)

- الحقوق القانونية

(المساواة، الإدعاء، المرافعة...)

- الحقوق الاجتماعية

(العمل، التعلم، الإستشفاء، الأمان،...)

- الحقوق السياسية

(الإقتراع، الترشح، تأليف الجمعيات، الأحزاب أو الإنضمام إلى إحداها...).

وتقترن سلة الحقوق بمجموعة واجبات، من أبرزها: احترام القوانين والدفاع عن الوطن. وتأتي المشاركة، السياسية منها أو المدنية، لتضيف إلى واجبات المواطنين، ما يُمكن أن يعتبروه، هم، في صلب حقوقهم، كما رأينا آنفاً. هذا الجانب معروفٌ بكونه شكلاً من الإلتزام الجماعي.

وأخيراً ترعى كل هذه المكونات منظومة قيمٍ فردية وجماعية، يُمكن ذكرها، بالإعتماد على الثقافة المستمدة من شرعة حقوق الإنسان، من خلال التبويب التالي:

- القيم الإنسانية

(المنطلقة من احترام الإنسان لحقوق الإنسان الآخر) على قاعدة المساواة

- القيم المدنية

(القاضية باحترام - والحث على احترام - القوانين والنظم والأعراف)

- القيم الأخلاقية

(المرتكزة على التعاون ورفض التعديات والظلم والغبن).

ويمكن إضافة القيم الدينية التي تسعى إلى إضفاء بعدٍ روحي أو عقائدي على حياة الفرد وعلاقته بالجماعة ومفهومه للحياة. بيد أن هذه الإضافة ليست ضرورية، نظراً لما أوجدته النظرة العلمانية من قيمٍ متجسدةٍ دون أي بُعدٍ إلهي، مكتفيةً فقط بالبعد الإنساني.

ولا بد من الإشارة إلى المتغير الدائم في كل منظومةٍ قيمية. ويتجلى هذا المتغير من خلال النظام المعرفي للأفراد وللاجتماع والسلوك العام خلال فترة محددة.

نلاحظ أن كل هذه المكونات تتداخل في ما بينها ولا يمكن اختزالها ولا فصلها: فالحق في المساواة والحرية، هما كفيلا المشاركة والمحاسبة على المسؤولية. وتتجلى أهمية منظومة القيم على صعيد العلاقات بين المواطنين، في ما بينهم وإزاء المجموعة. كما أن هذه المكونات للمواطنية يُمكن أن تتآلف في أكثر من صيغةٍ ممكنة. فتجتمع إذ ذاك حول مفهوم المواطنية عدة مكونات تتداخل وتترابط. وتشكل هذه الصيغ المتنوعة، غنًى في مقاربة

مفهوم المواطنية وما يعنيه وفقاً لكل مجتمع وتزامناً مع كل مرحلة من تاريخه.

أمام هذا الواقع، نطرح السؤالين التاليين: ما ارتباط مفهوم المواطنية بالنظام الديموقراطي في المجتمع؟ وبالتالي، ما هي مقاربات المواطنية في المجتمعات الديموقراطية الحديثة؟

بين المواطنية والديموقراطية

هل صادفت ولادة مفهوم المواطنية في أثينا القديمة مع نشوء نظام الديموقراطية المباشرة؟ وبالمقابل، هل صادف أن تكون هزيمة أثينا عسكرياً أمام الملك فيليبوس المقدوني متزامنةً مع سقوط الديموقراطية الناشئة واضمحلال ثقافة المواطنية التي تصورها ونظر لها أفلاطون في كتاب الجمهورية؟

ربما يرجع ارتباط المواطنية والديموقراطية، في أثينا، إلى أن النهضة التي عرفتها أثينا وأدت إلى الديموقراطية، ساهمت في ذات الوقت، بتطور مكونات المواطنية بمفهومها القديم وتغيير حياة الجماعة على صعيد التمثيل وآليات الحكم وسلطة القرار. ويرجع تقهقر مفهوم المواطنية، بعد الهزيمة، إلى سبب يُعرف به علم النفس الاجتماعي من خلال ما يُسمى بالوعي الجماعي. إذ ان وعي الهزيمة بكل ما يرافقها من وقائع أو مشاعر يشكل عائقاً صلباً بوجه سطوع الديموقراطية وما يرتبط بها من مفاهيم وعناصر ثقافية. لأن الهزيمة تؤدي إلى الإحباط،

هكذا علمتنا تجربة أثينا وشواهد تاريخية كثيرة لاحقة. مما يؤول إلى غياب منظومات الحياة الاجتماعية. ويمدد في غياب هذه المنظومات طغيان أنظمة الحكم المستبدة المناقضة للديموقراطية.

في يومنا هذا، يجب أن نلاحظ أن كل انتماء سياسي، أو اجتماعي أو ثقافي يؤمن سلة الحقوق والواجبات المتعارف عليها في المجتمع، دون أن تكون هذه السلة مؤاتيةً بالضرورة لمبادئ الديموقراطية وحقوق الإنسان كالمساواة بين المواطنين بلا تمييز. ففي الأنظمة الشمولية والدكتاتورية، كل المنتمين للوطن يُعتبرون مواطنين ولهم حقوقٌ وواجبات، حتى لو كانت الحقوق محدودةً ومقيدة، والواجبات كثيرة ومُرهِقة. إذاً، لا معنى للتنظير للمواطنية دون اقتران مفهوم المواطنية بالديموقراطية كنظام اجتماعي لعصرنا الحالي.

إن مرتكزات النظام الديموقراطي في المجتمعات الغربية المعاصرة نابعةٌ بمجملها من مبدأين اثنين: أولهما حرية الانتماء للجماعة وإمكانية تغيير هذا الانتماء وثانيهما المساواة الشاملة بين كل المواطنين دون أي تمييز في حقوقهم المدنية، القانونية، الاجتماعية، والسياسية. هذان

المبدآن، بالإضافة إلى مستلزماتهما وتبعاتهما، يتحققان بالتدريج مع الوقت، في ظل نظامٍ ديموقراطي دون سواه، حتى لو استلزم تحقيق الديموقراطية، أخطاء أو سوء اختيار (كيوان، 2007)... فلا أكثر قدرةً من الديموقراطية إلا ذاتها على تدارك الأخطاء كلما حصلت وتصحيح المسار...

بعض مفاهيم المواطنية
في المجتمعات الديموقراطية الحديثة

ثمة مقاربات عديدة لمفهوم المواطنية، عرضها عدة باحثين وعرفوا بها انطلاقاً من دراسة المجتمعات الديموقراطية الحديثة (فاينستوك، 2000؛ باجي، 2001؛ مرزوق، 2001...). كل هذه المقاربات انطلقت من مكونات المواطنية التي ذكرناها سابقاً مع إعطاء قدراً من الأهمية لمكونٍ ما على حساب المكونات الأخرى. وذلك، تماشياً مع حاجات المجتمع وتركيبته ووفقاً لتطور الفكر السياسي السائد في هذا المجتمع خلال مرحلةٍ زمنية معينة. ولكل من هذه المقاربات المقترحة ما يميزها على صعيد إعطاء الأولوية إما لشعور الانتماء للوطن، أو للمشاركة العامة، أو للمشاركة المدنية أو للنظرة الليبرالية.

فأما مقاربة المواطنية المعتمدة على تعزيز شعور الانتماء الوطني، فتقضي أدبياتها بترسيخ هذا الشعور وإعطائه الأولوية إزاء طروحات الهويات الخاصة، الثقافية

منها أو الإثنية، أو الدينية... ويكون للانتماء الوطني، وفق هذه المقاربة، دور الحفاظ على تماسك المجتمع وضمان وحدته. ويطغى على هذه المقاربة إيلاء الأهمية القصوى للمناسبات الوطنية وكل ما يمت بصلة إلى تاريخ الشعب والأحداث التي طبعته والأشخاص الذين صنعوا هذه الأحداث.

وأما مقاربة المواطنية المعتمدة على إعطاء الأولوية للمشاركة العامة، فهي متحدرة من ثقافة الجمهورية وقيمها من ناحية تغليب المصلحة العامة والمشاركة في الشأن العام على المصلحة الخاصة وحصر الإهتمام بالأمور الفردية. ويتصف المواطن، وفق هذه المقاربة، بقوة انتمائه للمجموعة وارتباطه بمنظومة حقوقه لدى المجموعة ومتوجباته نحوها.

وأما مقاربة المواطنية المعتمدة على المشاركة المدنية، فتركز على أهمية مشاركة المواطن في إطار المجتمع المدني حيث يجتمع الناس وفق التقاء أفكارهم وأهدافهم ومصالحهم. ويتصف المواطن، وفق هذه المقاربة، بحرصه الشديد على حقوقه المدنية والاجتماعية وبالتزامه القوي بالشؤون التي يناضل من أجلها دون أن

تعني هذه الشؤون بالضرورة مشاريع سياسية تبغي الوصول إلى الحكم.

وأما مقاربة المواطنية المعتمدة على النظرة الليبرالية، فتقضي بضمان حقوق المواطن في المبادرة الفردية، لا سيما في مجال العمل، والحرية الشخصية دون قيد، لا سيما في العلاقات الخاصة. ويمكن للنظرة الليبرالية في مقاربة المواطنية أن تلحظ للمواطن فرصة المشاركة في الحياة العامة، هذا إن أراد ذلك، دون أي موجبٍ مسبق. ويتصف المواطن، وفق هذه المقاربة، بضعف الرابط بينه وبين المجموعة وبالتعبير المفرط عن الخصوصيات بشتى أنواعها وبكل ما تستتبعه برأي الفرد.

نستطيع أن نلاحظ اختلاف هذه المقاربات، في تحديد أطر المشاركة، وأولوية حقوق المواطنين وارتباطهم بواجباتهم ودائرة انتمائهم الجماعي. ولا نستطيع، بيسير القول، أن نفاضل بين هذه المقاربات، لأن مجتمعاتنا أصبحت حالياً شديدة التعقيد والتنوع على صعد الثقافة والدين ومرجعية القيم. ويبدو تفضيل إحدى هذه المقاربات على سواها، نقيضاً لمبدأ أحقية الخيار على أساس المساواة بين كل الناس، بغض النظر عن تنوع رؤاهم في مجتمعهم.

أمام هذا الناجز المتمثل بتطور واكتمال مفهوم المواطنية، تبرز الأسئلة حول إمكانية تعليم المواطنية في المدرسة، وفق المقاربة التي ينتجها المجتمع لمفهوم المواطنية ومكوناته. غير أن دخول مفهوم المواطنية إلى التربية، يحمل هذه الأخيرة على التفكير بمبادئها وطرائقها وإمكاناتها. هذا ما سيكون في صلب بحثنا، ضمن الباب الثاني.

الباب الثاني

هل نتعلم المواطنية؟

التربية على المواطنية عبر التاريخ

كان أفلاطون ينظر للتربية على قيم الشأن العام ويُنشئ مدرسةً لنخبة التلاميذ، ينتقيهم بدقة وينكب على تأمين تعليمهم بعناية كبيرة. وكان تعليم أفلاطون قائماً على تنظيم المجتمع، وفق فئات المواطنين، ومنهم: العمال والجنود والحكام الذين ينبغي أن يجتازوا مراحل تربوية طويلة الأمد "تؤهلهم للتأمل في طبيعة الخير لاستخلاص ما يُمكن تطبيقه في المجتمع". وقد عرض أفلاطون، في كتاب الجمهورية، مبادئ وطرائق تنشئة النفس وأدب الحياة ضمن الجماعة. وسعى لتلقين مبادئ التربية بشكلٍ رصين يكاد يكون مطبقاً على دور الفرد وجعله محصوراً في الفئة التي ينتمي إليها. فيكون المواطن إزاء هذا الأمر مقيداً بمكانه ومحكوماً بدوره.

لم تعد التربية على المواطنية ذات شأن منذ أن انتهت تجربة أثينا مع الديموقراطية وعلى مدى قرون.

ويرجع السبب في ذلك لكون مفهوم المواطنية لا يكتمل بغياب البُعد السياسي نظراً لطبيعة هذا المشروع التربوي - الاجتماعي.

ثم شهدت التربية طوال القرون الوسطى، ارتباطاً بنقل تعاليم الدين. "ونشأت علاقة بين مفهوم التربية والبعد الاجتماعي للدين. (...) ثم استُخدِمت كلمة التربية في اللغة الفرنسية خلال القرن الخامس عشر للإشارة إلى التعليم. فكان المربي معلّماً وكان رجل الدين مربياً بامتياز. وأصبحت مجموعة القيم المرتبطة بالتربية مرادفة لاحترام التقاليد والعادات مما جعل الفرد على صورة الجماعة التي ينتمي لها. (...) ثم شهدت أوروبا مرحلة النهضة والثورات والأنوار. فتعدلت مفاهيم التربية وانقلبت على المجتمع والدين لتخلق مجتمعاً جديداً وتترك جانباً الدين وأبعاده" (خليفة، 2007، ص 24 - 25). مما سمح للتربية على المواطنية أن تشق طريقاً لها مختلفاً عن التربية على الأخلاق وعن التربية الدينية بالتأكيد.

ويجدر بنا الوقوف على ما ابتدعته الثورة الفرنسية تحت مسمى التربية المدنية التي رافقت بناء الجمهورية في فرنسا. وفي موسوعتهم الشهيرة، أشار فلاسفة الأنوار إلى تحديدهم للمواطن باعتبارهم أن للحاكم المستبد رعايا،

وأما المواطن فإنه مشاركٌ في الحكم. وباعتبار أن هذه المشاركة تفترض الكفاءة والمقدرة، نتبين الحاجة إلى التربية وضرورة التربية المدنية لإعداد مواطني الجمهورية. وأدت هذه المقاربة إلى فصل التربية عن دائرة سيطرة المؤسسة الدينية والعائلة وإلى جعل هذه التربية شأن الدولة. بيد أن بعض المفكرين (كوندرسيه، مونتسكيو،...) وضحوا ضرورة تفادي تحويل التربية المدنية إلى دين مدني يأخذ مكان الدين الإلهي البائد. ونبهوا إلى ضرورة أن لا تكون العلمانية دين الدولة الجديد؛ فالعلمانية تعني استقلالية البعد المدني عن البعد الإلهي وفصل هذين البعدين في الشأن العام ولا تعني العلمانية استحداث دين مدني جديد مناقضٍ للدين ولا خلق إيديولوجية جديدة.

في عصرنا الراهن، عاد للتربية بُعدُها السياسي المهم. وقد توسع هذا البعد ليشمل بالإجمال كل مكونات المواطنية في التربية. ومع اقتران المواطنية بالديموقراطية، أصبحت التربية على المواطنية تشمل حيزاً لحقوق الإنسان وفق ما تعنيه هذه الحقوق على الصعيد السياسي. بيد أن منظومة حقوق الإنسان تبدو أوسع من حدود المواطنية، بالرغم من الإنتقادات التي تُوجه إلى حقوق الإنسان باسم الخصوصيات الثقافية والخلفيات التاريخية.

وفيما تتداخل حدود المواطنية بهامشها السياسي مع دائرة حقوق الإنسان وما تنشده، أصبحت المواطنية في المدرسة، والنظرة إليها من منطلقها وهدفها السياسيين، أكثر صعوبةً وتعقيداً وتتطلب النظر بعمق للإشكاليات التي تطرحها وحدود نجاحها.

إشكاليات التربية على المواطنية في المدرسة وهوامش النجاح الممكن

هل المدرسة قادرة على إنشاء مواطنين؟

قبل عرض صعوبات الإجابة عن هذا السؤال، لا بد من عرض التناقضات التي يثيرها السؤال بحد ذاته إزاء صيغة التلميذ - المواطن. ولهذه التناقضات أيضاً مساهمةٌ في تعقيد مهمة إنشاء المواطنين في المدرسة وزيادة صعوبتها. وتتلخص هذه التناقضات بثلاث إشكاليات تتمحور حول:

- تطبيق نظام المدرسة والإعتراف بحقوق التلميذ.
- تقدير حاجة التلميذ من قِبل المدرسة وحرية اختيار التلميذ لحاجته.
- ضمان التعاون والقبول بسلطة المدرسة والحس النقدي الذي قد يؤدي لدى التلميذ إلى الرفض.

أما فيما يخص الإشكالية الأولى، فإن مكان الديموقراطية في المدرسة هو الذي يثير التساؤل أكثر من التربية على القيم الديموقراطية وثقافة الحقوق في المدرسة. ولا بد من ملاحظة أن التطبع صفةٌ أساسية تقوم عليها التربية وتتطلب من التلميذ ضرورة التقيد بأحكام النظام وعدم اعتباره مواطناً مكتمل الصفات. لذا تقتضي معالجة الإشكالية الأولى، أن تترافق إرادة التربية وأدواتها مع إرادة تعريف التلميذ على حقوقه وما تحفظه له من أطرٍ للمستقبل.

أما فيما يخص الإشكالية الثانية، فإن رسم خط فاصل بين مكانة التلميذ والمواطن هو الكفيل بتقدير حاجة التلميذ من قِبل المدرسة في مرحلةٍ أولى وترك حرية الخيار له فيما بعد أو في مجالاتٍ معينة كتحضير للمرحلة اللاحقة. ويأتي هذا الفصل منسجماً تماماً مع النظرة القانونية التي تميز القاصر والراشد في المجالات المذكورة. وتجدر الإشارة إلى أن الخط الفاصل هذا لا يمكن إلا أن يكون مؤقتاً بل قابلاً للزوال متى اكتملت عناصر الانتقال من مرحلةٍ لأخرى، وفق الحالات التي تطرأ والظروف التي تساعد أو تؤخر هذا الانتقال.

وتبقى الإشكالية الثالثة ضمان التعاون والقبول بسلطة المدرسة والحس النقدي الذي قد يؤدي إلى الرفض. ويمكن تلافي هذه الإشكالية من خلال تفهم حس النقد ومقاربة موضوع الإختلاف من زاوية تنظيمه لاستيعابه. إن المخاطرة التي تنطوي عليها هذه الإشكالية ومعالجتها، من خلال تشجيع الحس النقدي ومن ثم استيعاب ما يلحظه، هي أساس المجتمعات الديموقراطية الراهنة.

وبعد عرض إشكاليات التربية على المواطنية وهوامش نجاحها، في المدرسة، لا بد من اقتراح، في حدود هذه الهوامش، عناصر هذه التربية ومقوماتها. ومن أهم ما جاء في هذا السياق، توصيف هيكلية المدرسة لديواي (1963) وآليات التعلم الفضلى حسب بياجي (1988). رأى ديواي أن تكون المدرسة مكاناً مثالياً لبناء المواطنية والعمل على تنمية الحس النقدي لدى التلاميذ وذلك من خلال ممارسة المواطنية بحدودها المشار إليها وليس فقط الحديث عنها نظرياً. واقترح بياجي التقاءً بين نمو المقدرات الفكرية للأفراد واكتمال الهيكلية الاجتماعية التي يعيشون فيها. وبذلك، لا تنفصل التربية على المواطنية عن التربية الذهنية

بواسطة تقنيات تأخذ بالإعتبار مراحل نمو الفرد ومتطلباتها على الصعيدين الفكري والخلقي. وبالنتيجة، عندما تنجح تربية الفرد الذهنية وفق المعايير المشار إليها، يصبح التلميذ بذلك مواطناً بكامل صفاته.

التربية على المواطنية في مهب العوامل الاجتماعية

ليس دور المدرسة إلا جزئياً ومنقوصاً في حقل التربية على المواطنية. فالكثير من مفاهيم المواطنية مكتسبة بطرق شتى عبر التربية الأسرية وخلفياتها الثقافية والاجتماعية، أو عبر التأثير الإعلامي وتناقل المعرفة وحركتها على أكثر من صعيد. ولكلٍّ من هذه العوامل تأثيرٌ في رسم معالم شخصية الإنسان، وتحديد توجهاته وخياراته (فريحة، 1997).

ينطلق الإنسان من خلفيات أسرته الثقافية والاجتماعية ووقائعها اليومية إزاء كل ما يواجهها من أحداث. فتكون هذه الخلفيات بمثابة النظرة الأولى التي يكونها الفرد عن المجتمع. كثيرٌ من الأسر تتسم بعقلية ونظرة متميزة - بانغلاقها أو انفتاحها - وعاداتٍ تطبع طريقة عيش أبنائها ورؤيتهم للمجتمع والعالم. من هذه النواة الأولى، يحمل الفرد الخصائص الوراثية والمكتسبة عن أهله وأبويه،

ومجموع المؤثرات التي تشكل العامل الأول في انخراطه بالمجتمع. فتتلاقى هذه الخلفيات الأسرية مع عوامل متنوعة تؤثر في الإنسان ويتأثر فيها وينتج عن هذا التلاقي صراعٌ بين كل هذه العوامل والخلفيات. قد تذوب بعض العوامل والخلفيات لتبرز أخرى أو تتفاعل في ما بينها لتؤدي إلى استنباط أبعاد جديدة، ينمحي بعضها ويبقى بعضها الآخر (ليفي - شتراوس، 1961؛ عبو، 2000).

في خضم هذه العوامل والمؤثرات التي ترافق أو تتلو مرحلة الانطباع بالخلفيات العائلية، لا بد من الإشارة إلى دور أجهزة الإعلام - من زاوية خلفياتها الطائفية على سبيل المثال - في تكوين وجهات النظر والتأثير على تصرفات المواطنين وعلاقاتهم ببعضهم وبالدولة. إن الإعلام لا يستأذننا ليغسل عقلنا، ويستبدل ذاكرتنا بأخرى ويرسم معالم ثقافتنا ويعدل ملامحنا... وقد يعيد كتابة التاريخ، ابتداءً من أي يوم. وقد يُعيد رسم الصورة، أكثر أو أقل قتامةً، ويفتح الباب أو يغلقه، بالمعايير التي يلتقي عليها، كل من لا يشاطرنا الرأي.

كما أن للجمعيات الكشفية والرياضية والاجتماعية والثقافية والدينية دور في صياغة رأي عام مناهض لحالة ما أو مؤيد لحالة أخرى.

وكل هذه العوامل، توظف حيزاً لها، تعمل فيه وتنطلق لحيزٍ آخر في ما بعد، وسط تنافسٍ شديد. والمواطن في مهب كل هذه العوامل، يتلقى تأثيراتها، بمقادير مختلفة فلا نستطيع تحديد كل منها ولا التكهن بمقدار مساهمته. فكم من خيار، أو تصرف دفعتنا إليه تربيتنا المدرسية، أو بيئتنا الأسرية أو وسيلة إعلامية، أو علاقتنا بأحد ما التقيناه في جمعية أو نادٍ أو مؤسسة أو معبد؟ إذا كان الجواب أن خيارنا أو تصرفنا حصيلة تفكيرنا وإدراكنا، فلأي مدى يتطور ويكتمل التفكير والإدراك بمعزل عن التربية المدرسية والبيئة الأسرية وتأثير الإعلام والاختلاط ضمن الجمعيات والمؤسسات والنوادي والمعابد...؟

الباب الثالث

أزمة المواطنية في لبنان

لبنان، كيانٌ متعدد الكيانات

في لبنان، ثمة وجوهٌ كثيرة للتعددية في المجتمع: لغوية، عرقية، دينية... ولا شك أن التعددية الدينية هي الغالبة في التاريخ والحاضر، لأنها في صلب الحياة السياسية والعامة، حتى الآن. فلكل طائفةٍ في لبنان امتيازات تؤمن لها كيانها الخاص في إطار الدولة (مغيزل، 2007). والنصوص التأسيسية في الدولة (الدستور اللبناني، الصادر في 23 أيار سنة 1926 مع جميع تعديلاته) تضمن حرية المعتقدات وتعطي للطوائف الدينية حقوقاً في التربية والتعليم والصحة والإستشفاء والأحوال الشخصية. وتتحدث المادة التاسعة من الدستور عن العزة الإلهية واحترام الدولة لكل الأديان والمعتقدات ومظاهر العبادة وممارسة الطقوس الدينية على أن لا تتنافى مع النظام العام. وقد ضمنت الدولة أيضاً للطوائف، حق رعاية الأحوال الشخصية وتنظيم شؤونها[1].

(1) تنص المادة 9 من الدستور على كون " حرية الاعتقاد مطلقة

كما تعلن المادة العاشرة من الدستور عن حرية التعليم شرط عدم تعارضه مع الأنظمة المتبعة وعدم تعرضه للمعتقدات الدينية. كما أعطت هذه المادة الحق للطوائف بإنشاء مدارسها الخاصة بها ومؤسسات التربية التابعة لها. وهذا الحق غير قابل للنقض شرط الإلتزام بالأحكام العامة التي تصدر عن الدولة[2].

إن تشريع تعدد الكيانات داخل الدولة والرؤى حول مفهوم الدولة في النصوص الدستورية والتأسيسية، يطرح إشكالية تناول المصلحة العامة في المجتمع التعددي وإشكالية بناء الثقافة المواطنية الواحدة في ظل تنافس

= والدولة بتأديتها فروض الإجلال لله تعالى تحترم جميع الأديان والمذاهب وتكفل حرية إقامة الشعائر الدينية تحت حمايتها على أن لا يكون في ذلك إخلال في النظام العام وهي تضمن أيضاً للأهلين على اختلاف مللهم احترام نظام الأحوال الشخصية والمصالح الدينية."

(2) تنص المادة 10 من الدستور على أن "التعليم حر ما لم يخل بالنظام العام أو ينافي الآداب أو يتعرض لكرامة أحد الأديان أو المذاهب ولا يمكن أن تمس حقوق الطوائف من جهة إنشاء مدارسها الخاصة، على أن تسير في ذلك وفقاً للأنظمة العامة التي تصدرها الدولة في شأن المعارف العمومية."

الثقافات الطائفية ومصالح الطوائف. وهذا ما يحث على طرح إشكالية العلاقة بين الطائفة والمجتمع والتوقف عند التباين بين منطق الطائفة والعلاقات التي يفرضها ومنطق المجتمع والعلاقات السائدة فيه وتأثيرها على المواطنية.

بين الطائفة والمجتمع

الطائفة والمجتمع هما نقيضان، من وجهة نظر علم الاجتماع السياسي. ويظهر هذا التناقض في نوعية العلاقات والتنظيم والممارسة... الطائفة قائمة على أساس تبادل المنافع الخاصة بين أفرادها. وأما المجتمع فيقوم على قاعدة المصلحة العامة في إطار مدني. وتكون المدينة بمنظومتها الجغرافية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية، او تكون الدولة بمؤسساتها وكافة قطاعاتها الملحقة الإطار الناظم لعلاقة المواطنين في ما بينهم وتجاه المجتمع.

يبين عالم الاجتماع الألماني تونيس (1989) شرحاً واضحاً بين الطائفة حيث تغلب العلاقات الفطرية والمجتمع حيث تغلب العلاقات المكتسبة. ويلاحظ تونيس أن هناك إرادتين: الإرادة الطبيعية المرتبطة بوجود الإنسان ككائن بيولوجي والإرادة المكتسبة المرتبطة بوجود الإنسان ككائن اجتماعي. هذه المقابلة بين الإرادتين المذكورتين،

تطرح إشكالية العلاقات الاجتماعية: فحيث تكون الإرادة طبيعية فطرية تقوى الطائفة وحيث تكون الإرادة مكتسبة يتعزز دور المجتمع.

في لبنان، تتعايش الطوائف، لا سيما الدينية منها بانيةً علاقاتها على روابط الدم والقربى، بحيث أن الفرد غير مكتمل الدور والحضور والحق الشخصي ليس له قيمةٌ معتبرة أمام حقوق الطوائف. أما في المجتمعات الغربية، فنلاحظ اكتمال مرحلة متقدمة من التنظيم الاجتماعي لا مكان فيه للطائفة والعائلة والروابط الطبيعية، بل للعلاقات المكتسبة القائمة على التفكير والإقناع والفردية.

إزاء هذا الاختلاف، يظهر منحى تصادمي بين ما يُمكن أن يشكل تناقضاً في عاداتنا وتقاليد مجتمعنا اللبناني ومستلزمات بناء المواطنية واكتمال شروط نضوجها في المجتمعات الديموقراطية الغربية.

ما يتعارض في لبنان مع ثقافة المواطنية في المجتمعات الديموقراطية الغربية

تكاد تكون العلاقات على أساس طائفي غير متواجدة إلا على نطاق ضيق جداً في المجتمعات الغربية. ومرد ذلك الى أن قيم حقوق الإنسان المتحدثة عن مبدأ المساواة قطعت طريقاً مهماً في الغرب. أما في لبنان فإن الطائفية تشكل عائقاً بوجه المساواة بين المواطنين، ليس فقط أمام القانون - وبخاصة قوانين الاحوال الشخصية - بل أيضاً بالحقوق المدنية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي تحد منها سياسات الكوتا والامتيازات والاحتكارات.

ونستطيع أن نتحدث هنا عن عدة افتراضات يمكن البحث فيها. تتمحور هذه الإفتراضات حول المساواة بالحقوق والواجبات في المجتمعات الغربية والتسلط في المجتمعات الشرقية. فضلاً عن الشمولية في النظام (حيث تكون المظاهر غير قابلة للتمايز او الإختلاف) والنزعة

الفردية (حيث تتقدم حقوق الفرد على إستئثار الجماعة ومصادرتها لدور الفرد).

وتحمل هذه الإفتراضات للتطرق مثلاً إلى تسلط الأب في أسرته وتسلط الرجل في أكثر من مظهر اجتماعي كفرض أسلوب الرداء على المرأة وطريقة التصرف والعيش بحجة عادات اجتماعية ما ومصادرة حقوق باقي أفراد الأسرة في مجتمعنا.

كما يمكن التطرق إلى الفردية في أخذ القرارات والحرية في تطبيقها في الغرب وفرض هذه القرارات من خلال المجموعة على الافراد في مجتمعنا وقد تكون هذه المجموعة المهيمنة على قرار الفرد والأسرة أو الجمعيات الأسرية أو الأحزاب أو الطوائف...

كما يمكن التطرق إلى شعور الانتماء لدى الجماعة - كالانتماء الديني أو الطائفي مثلاً - وإمكانية تغيير هذا الشعور لدى الفرد أو حتى إمكانية رفض أي شعور انتماء في الغرب بينما لا معنى في مجتمعاتنا لوجود الفرد بذاتيته وإنما وجوده مرتبط بوجود الجماعة.

ونذكر أيضاً حرية تكوين رأي الفرد وقناعاته واستنتاجاته في الغرب بمقابل ما تفرضه الجماعة باعتباره من المحرمات - لا سيما الدينية منها - التي لا تسمح

للفرد أن يقول رأيه فيها أو يناقشها أو يرفضها في مجتمعنا.

هذا ما استطعنا التفكير فيه بهدف إظهار عدم نضوج المواطنية في لبنان وفق ما يسود في المجتمعات الديموقراطية الغربية. إذ لا يزال مفهوم المواطنية الذي توصلت إليه الشعوب الغربية غير منسجم مع بعض عادات المجتمع عندنا وتقاليده ومظاهره.

المواطنية والدولة على لائحة الإنتظار

في ما يلي، سنعرض ما جاء في أدبياتنا السياسية من مقاربات لمفهوم المواطنية، من خلال دراسات كل من أنطوان مسرة (2003) وأحمد بيضون (1996) وجورج قرم (2002) ونواف سلام (2007). وأخيراً، نبين من خلال هذه الدراسات، مراحل بناء الدولة في لبنان على أسس المواطنية التي لا تزال في طور النضوج الفكري والسياسي.

ثمة ارتباط بين اكتمال مفهوم المواطنية وإنجاز بناء الدولة ومؤسساتها في لبنان (بيضون 1997). فقد تطورت عناصر الثقافة المواطنية وأدبيات السياسة المرافقة لها منذ سنة 1943 لغاية سنة 1989، بالتوازي مع تعاقب ما أنتجته المواثيق والتعديلات في النصوص التأسيسية.

نبدأ بالأسس التي قام عليها ميثاق 1943. إذ ينبغي الإشارة إلى أن تحقيق الإستقلال لم يكن مرتبطاً فقط بتقهقر سلطة الإنتداب وتصاعد الشعور الوطني. كان يجب التوصل إلى اتفاق بين مكونات المجتمع اللبناني على

مرحلة ما بعد الإستقلال. وكانت الطوائف الدينية عناصر لبدء هذا الاتفاق. فكان التوافق بين الموارنة والسنة في ما عُرف بالميثاق. وكانت الطوائف الأخرى مهمشة. وأشار الميثاق إلى ما اتفقت عليه الطائفتان المذكورتان. وكان الاتفاق مُخيباً لأنه لم يشمل إلا الرفض المشترك لطلب الحماية من الفرنسيين وطلب الإندماج بسوريا. ولم ترَ الطوائف بداً من المحاصصة الطائفية في بناء دولة الإستقلال بهدف المحافظة على وجودها وتوازنها بعدما زال لجوء هذه الطوائف إلى القوى الخارجية. وقد أنتج هذا الواقع مقارباتٍ للمواطنية متعددة رافقت المراحل التي اجتازتها دولة الإستقلال.

النظرة الإنعزالية للمواطنية

ترجع هذه النظرة في مقاربة مفهوم المواطنية في لبنان إلى مرحلة المتصرفية خلال القرن التاسع عشر. فهي تُبرز لبنان كياناً منعزلاً عن محيطه الإقليمي ومتميزاً في إدارته الداخلية. وذلك بهدف المحافظة على خصوصية الكيان وفرادة تركيبته. وكانت هذه المقاربة تخدم الانتماء الوطني المقتصر على الطوائف التي استفادت من احتكار الصلاحيات السياسية والامتيازات الاقتصادية. وتضرب الإنعزالية في مقاربة مفهوم المواطنية، قيم المساواة والعدالة بين مكونات المجتمع الأخرى التي لا تنخرط في مشروعٍ لا يهدف إلا لحماية جزء منه والحفاظ على مكتسبات هذا الجزء المصادر لحقوق الكل. ومن السياسات الممثلة للنزعة الإنعزالية، نذكر ما قام به الرئيس السابق كميل شمعون في حقبته التي انتهت بصدامات وأحداث توالت وتجددت فيما بعد.

إن الإشكالية الأساسية التي تثيرها المقاربة الإنعزالية لمفهوم المواطنية، تكمن في غياب الشعور بالانتماء لدى

فريق واسع من اللبنانيين إلى الوطن الذي تنادي به فئاتٌ محددة وتعمل على فرض مفهومها للعمل السياسي وقواعده على صعيد المشاركة المنقوصة في الحكم وصنع القرار السياسي والعيش والمساهمة في الحياة الاقتصادية المرتهنة للإمتيازات.

وبدلاً من الإقصاء والتمييز المتمثل بالنظرة الإنعزالية للمواطنية في لبنان، برزت صيغة التوافق المبنية على اقتسام الحكم والمحاصصة في توزيع المغانم والوظائف بين كل المكونات الطائفية للمجتمع، على قاعدة سياسة الكوتا.

السياسة التوافقية

تندرج السياسة التوافقية في إطار ما توصل إليه ميثاق 1943. هذه المقاربة هي تنظيم يتطرق إليه القانون الدستوري من عدة زوايا، بينها: اعتماد الفدرالية الجغرافية وتعددية أنظمة الأحوال الشخصية وإدارة الشؤون التربوية وتحديد العملية الإنتخابية وتقسيم الدوائر بما لا يُهمش الأقليات (مسرة 2003).

ويتحدث المنظرون لهذه المقاربة عن ثلاثة مكوناتٍ يجب توافرها لإنجاح التوافق وديمومته:

● المكون الأول هو الذاكرة الجماعية التي تروي أحداث الماضي الأليم كي يتذكرها المواطنون ويتهيبونها فلا يكررونها. هذه الذاكرة الجماعية تذكرنا بفرويد في دراسته لنشوء المجتمعات وتطورها، إذ يشبه حياة المجتمعات بحياة البشر، في أساسها حدثٌ مأساوي يُمسي تذكره وشعور الذنب إزاءه، رادعاً لعدم تكراره. فتأتي القواعد والسلوكيات الناظمة للحياة لتهدف بشكلٍ

أساسي إلى عدم الوقوع في الخطأ، فتنشأ المحرمات والممنوعات.

● المكون الثاني للسياسة التوافقية هو ثقافة الحذر في التعامل مع الخارج لدرء خطره ومطامعه في الداخل. هذا المكون هو ضمانة الإستقلال بقدر ما هو ضمانة ديمومة السلم الأهلي الدائم الذي يؤمنه التوافق في المجتمع.

● أخيراً، المكون الثالث للسياسة التوافقية هو تحرير الإنقسامات الطائفية والإختلافات الدينية من اصطفافات السياسة وتبعيتها. فعلى أكثر من صعيد، تستغل الاصطفافات السياسية اختلافات الدين فتتفاقم وتهدد أساس التوافق بين الطوائف، حين تكون هذه الأخيرة في صراع فيما بينها.

ومن الإشكاليات التي تثيرها السياسة التوافقية في مقاربة مفهوم المواطنية، نستطيع أن نشير إلى غياب مبدأ المساواة بالفرص بين المواطنين في شغل مناصب الدولة، نتيجةً لسياسة المحاصصة في التوظيف واعتماد الكوتا الطائفية للحفاظ على التوازن المتفق عليه. هذا فضلاً عما يفرضه التوافق من غياب لمنطق التفضيل على أساس الكفاءة. كما أن المحافظة على ديمومة التوازن تبدو هشّة

على الصعد الديموغرافية وصعبة التحقيق مما يزيد من تعقيد نظام التوافق الذي يصبح غير قادر على تجاوز الأزمات التي يصنعها من تلقاء نفسه.

وقد دلت الأزمات المتعاقبة إلى فشل صيغة التوافق لأنها وصلت إلى حائطٍ مسدود بعدما أصبحت الصيغة عقيمةً عن انتاج الحلول، أقله للمشاكل التي تثيرها الصيغة بحد ذاتها على صعيد آليات الحكم وأخذ القرار. فتتزايد الأزمات السياسية التي يستحيل حلها إلا بانفجارها أو بتدخلاتٍ أجنبية. فتتكرر الحروب الأهلية والصدامات والنزاعات، بوجهها الأهلي أو بشقها المرتبط بالتدخلات الخارجية الإقليمية والدولية، لأن أرضية الحل في لبنان على أساس التوافق هي أرضية هشة غير قابلة للحياة ولمواكبة تطور المجتمع والإعداد لقيام الدولة القوية والعادلة والمستقلة...

إصلاحات الطائف الحاضرة الغائبة

هدفت إصلاحات الطائف إلى إعادة النظر في الصيغة التوافقية التي آلت إلى الصراع والاقتتال. لكنها بقيت إصلاحات حاضرةً كلها على الورق، غائبةً بمعظمها عن التطبيق. فكان تبديل صيغة توافق 1943 بصيغة توافقية جديدة (1990) تُعيد تحديد الانتماء إلى العالم العربي ونهائية الكيان اللبناني. وجاءت الصيغة مشابهة لعقدٍ اجتماعي يعكس إرادة الطوائف بالعيش المشترك بدل التعايش، لبناء دولة موحدة غير فدرالية. وقد تجاوزت صيغة الطائف توافق 1943 من حيث التوصية بالإلغاء التدريجي للطائفية السياسية عبر تشكيل هيئة لدراسة ومتابعة شطب الإشارة إلى الطائفة على الهوية واعتماد الكفاءة والتخصص في شغل المناصب العامة بدل الكوتا الطائفية[3].

(3) تنص المادة 95 المعدلة بقانون دستوري عام 1990 أن "على مجلس النواب المنتخب على أساس المناصفة بين المسلمين

لكن أساتذة العلوم السياسية والباحثين (قرم 2003؛ سلام 2007) أشاروا إلى عوائق تاريخية واجتماعية وجيوسياسية لاحقة عرقلت هذه الآلية. إذ لا تزال الهويات الدينية في المدارس الخاصة التابعة للطوائف الدينية والمؤسسات الطائفية، تنافس الهوية الوطنية الجامعة. كما لا تزال الحقوق السياسية (المساواة ليس فقط أمام القانون، بل أيضاً في الحقوق والمشاركة بلا تمييز في الحكم) شأنها شأن الحقوق الفردية (الإرث، الزواج)،

= والمسيحيين اتخاذ الإجراءات الملائمة لتحقيق إلغاء الطائفية السياسية وفق خطة مرحلية وتشكيل هيئة وطنية برئاسة رئيس الجمهورية، تضم بالإضافة إلى رئيس مجلس النواب ورئيس مجلس الوزراء شخصيات سياسية وفكرية. مهمة الهيئة دراسة واقتراح الطرق الكفيلة بإلغاء الطائفية وتقديمها إلى مجلسي النواب والوزراء ومتابعة التنفيذ. وفي المرحلة الانتقالية:

أ- تمثل الطوائف بصورة عادلة في تشكيل الوزارة.

ب- تلغى قاعدة التمثيل الطائفي ويعتمد الاختصاص والكفاءة في الوظائف العامة والقضاء والمؤسسات العسكرية والأمنية والمؤسسات العامة والمختلطة وفقاً لمقتضيات الوفاق الوطني باستثناء وظائف الفئة الأولى فيها وفي ما يعادل الفئة الأولى فيها وتكون هذه الوظائف مناصفة بين المسيحيين والمسلمين دون تخصيص أية وظيفة لأية طائفة مع التقيد بمبدأي الاختصاص والكفاءة.

قابلةً للتمايز. مع العلم أن شرط عدم تمايز هذه الحقوق هو في أساس نضوج مفهوم المواطنية.

وبثبات هذه العوائق، بقيت المحاصصة الطائفية التي تعني، في ما تعنيه، نقيض التشارك الديموقراطي لا بل تبلغ نوعاً من أنواع التمييز العنصري. فهل يحدد اختلاف الأسس الدينية والعقيدية ومظاهر العبادات، أهلية تبوء هذه الوظيفة أو تلك من وظائف الفئة الأولى؟ إن انتمى الإنسان لأي طائفة، فما هي المواصفات التي تميزه عن غيره من المنتمين لغير طوائف إلا في تخصصه وكفاءته؟ هل من فضلٍ لمسيحي على مسلم أو لمسلم على مسيحي في إدارة الشأن العام إلا بالكفاءة وتوافر إمكانيات النجاح؟

كل هذه الإصلاحات غائبة عن مفكرة السياسة ما بعد اتفاق الطائف، وليس للاتفاق بحد ذاته قوة الدفع على سبيل إنجازها. مما لا يزال يشكل عائقاً أمام نضوج المواطنية وحائلاً أمام اكتمال نشوء الدولة في لبنان..

غابة الانتماءات الطائفية بغياب المواطنية

في صميم أزمة المواطنية في لبنان، لا بد من التطرق إلى تشتت شعور الانتماء الجماعي لدى المواطنين، حتى نكاد نتحدث عن غابة من الانتماءات الطائفية في ظل غياب المواطنية ومنظومة مكوناتها على الصعيدين الاجتماعي والسياسي.

الانتماء الطائفي هو شعور بالانتماء الجماعي على أساس أن الجماعة التي ترعى علاقة الفرد بمحيطه هي الطائفة الدينية. فيقول الفرد عن كل أعضاء طائفته، حتى من يجهلهم: "نحن" ويقول: "هم" عن كل من ليس في طائفته، حتى من يعرفهم!

ومنذ مقاعد الدراسة، نلاحظ تشعب الانتماء الطائفي لدى تلاميذ المدارس في لبنان وتخندقه ليصير مذهبياً وتغلغل ظواهر اجتماعية عديدة فيه إذ يصبح من السهل معرفة الانتماء الطائفي أو المذهبي للفرد من خلال إسمه

أو ما يحمله من إشارات في اليد أو حول الرقبة (صليب، آية قرآنية، سيف...) أو ما يرتديه من ألوان أو ما يفصح عنه في السياسة. أصبح المجتمع والسياسة يرسمان وجه الدين. والدين غدا أشبه بتأليهٍ للأشخاص والجماعات.

إن شعور الانتماء وتنوعه يطرح مسألة الهوية وتشعبها. ومن زاوية ما يقدمه علم النفس الاجتماعي، تكون هذه المسألة مرتبطة بعوامل عاطفية، ثقافية، اجتماعية وظرفية يخضع لها الفرد وتساهم فيها المدرسة - التابعة للدولة أو للطوائف - فضلاً عن العوامل الاجتماعية الأخرى التي جرى الحديث عن بعضها في إطار الباب الثاني حول التربية على المواطنية.

وحتى لو التقت كل الدراسات الاجتماعية الحديثة على حقيقة أن المدرسة لا تشكل الإطار الاجتماعي الوحيد لتطور ونشوء الانتماء الطائفي، وحتى لو اكتشف التلاميذ الانتماء الطائفي من خلال عائلاتهم وعلاقاتهم وما يتلقونه من مؤثرات عبر وسائل الإعلام والاتصالات وعوامل خارجية متعددة، يبقى للتربية دورٌ أساسيٌ في المساهمة في تحديد عناصر الانتماء وترجمته في المدارس عبر ما تتوافق عليه الجماعات. وحسب رأي دوركهايم، مؤسس علم الاجتماع الحديث " فإننا حين ندرس نشوء

وتطور مناهج التعليم، نجد ارتباطاً وثيقاً لأساليب التربية بالدين، وبالتنظيم السياسي، وبدرجة ازدهار العلوم، وبنسبة نمو الاقتصاد، إلخ... وإلا يصبح فهمنا للتربية في غير محله."

لذا يجب عدم التغاضي عما تؤديه المدرسة من دور تحديد الانتماءات.

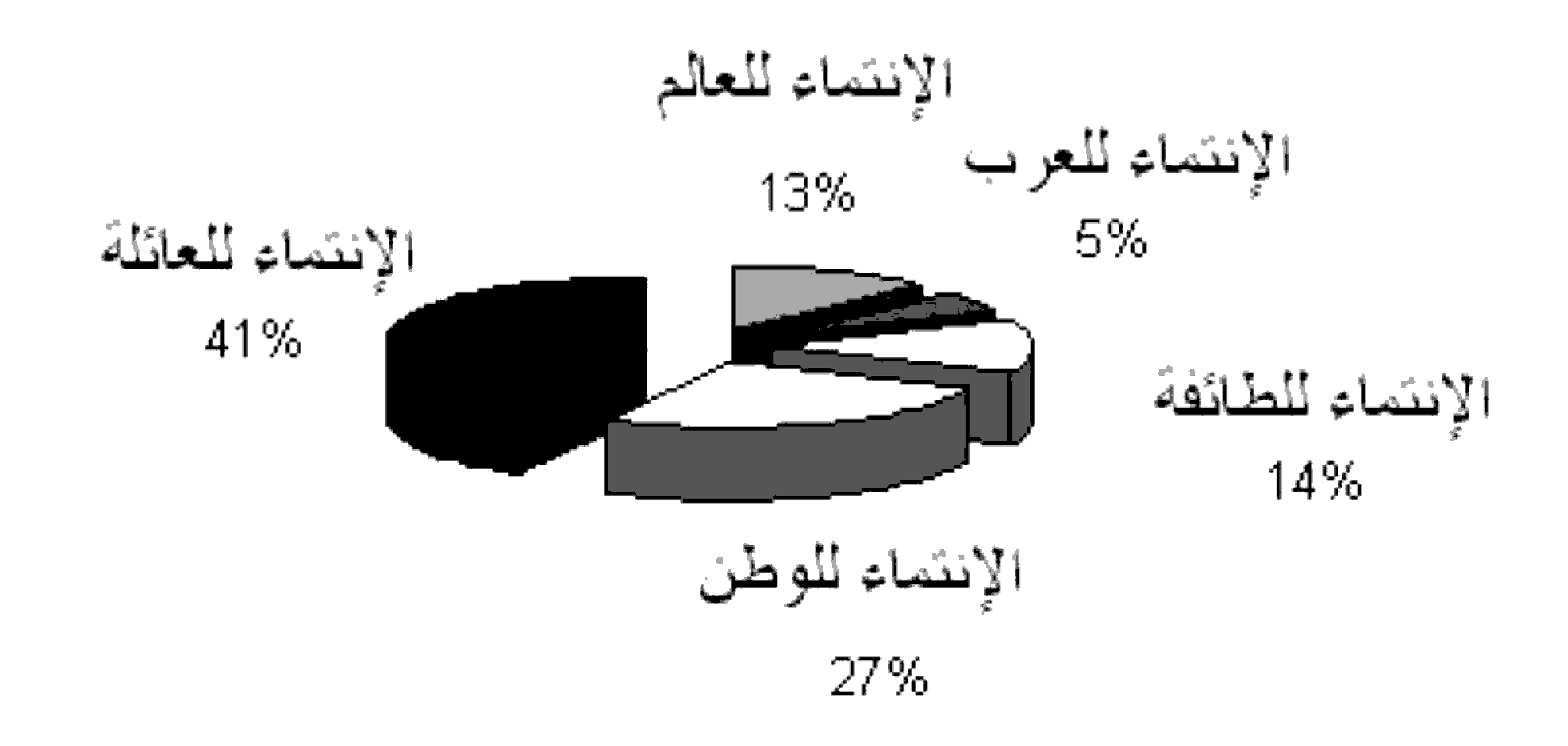
وإذا كان الانتماء الطائفي متاحاً إلى هذا الحد، خاصةً في المدارس التابعة للطوائف، فكيف يعبر تلاميذ هذه المدارس عن شعور انتمائهم الجماعي؟

خلال دراسة إحصائية(4) قمنا بها، تشمل عينة من 22 مدرسة ثانوية انتقيناها عشوائياً من المدارس الرسمية والخاصة التابعة للطوائف الدينية أو العلمانية، تم خلالها توزيع استماراتٍ خطية على 936 تلميذاً، تبين لنا ما يلي:

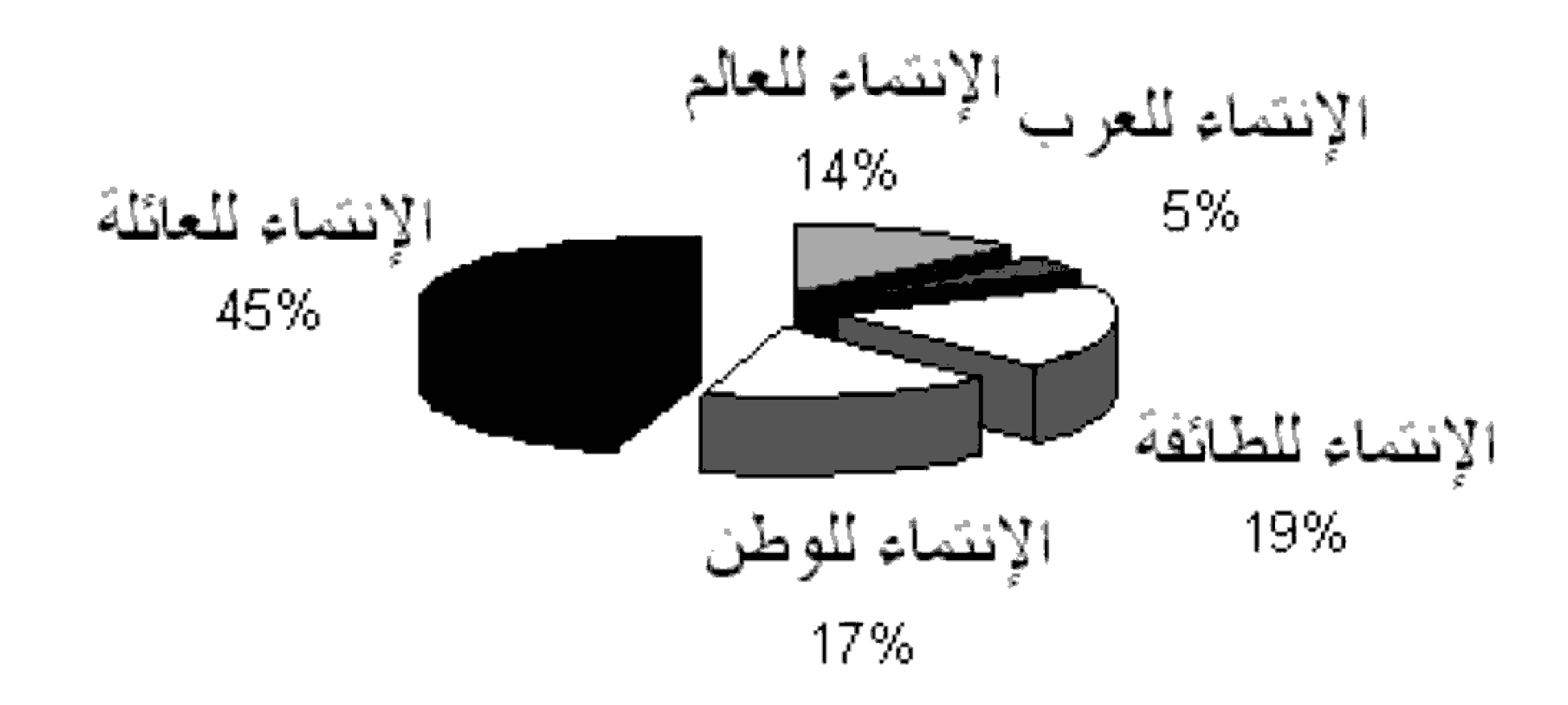
---

(4) علي خليفة، التربية على المواطنية في المجتمعات التعددية، بناء الثقافة المواطنية لدى تلاميذ المدارس الثانوية في لبنان، أطروحة دكتوراه في العلوم التربوية، 2008، جامعة جنيف.

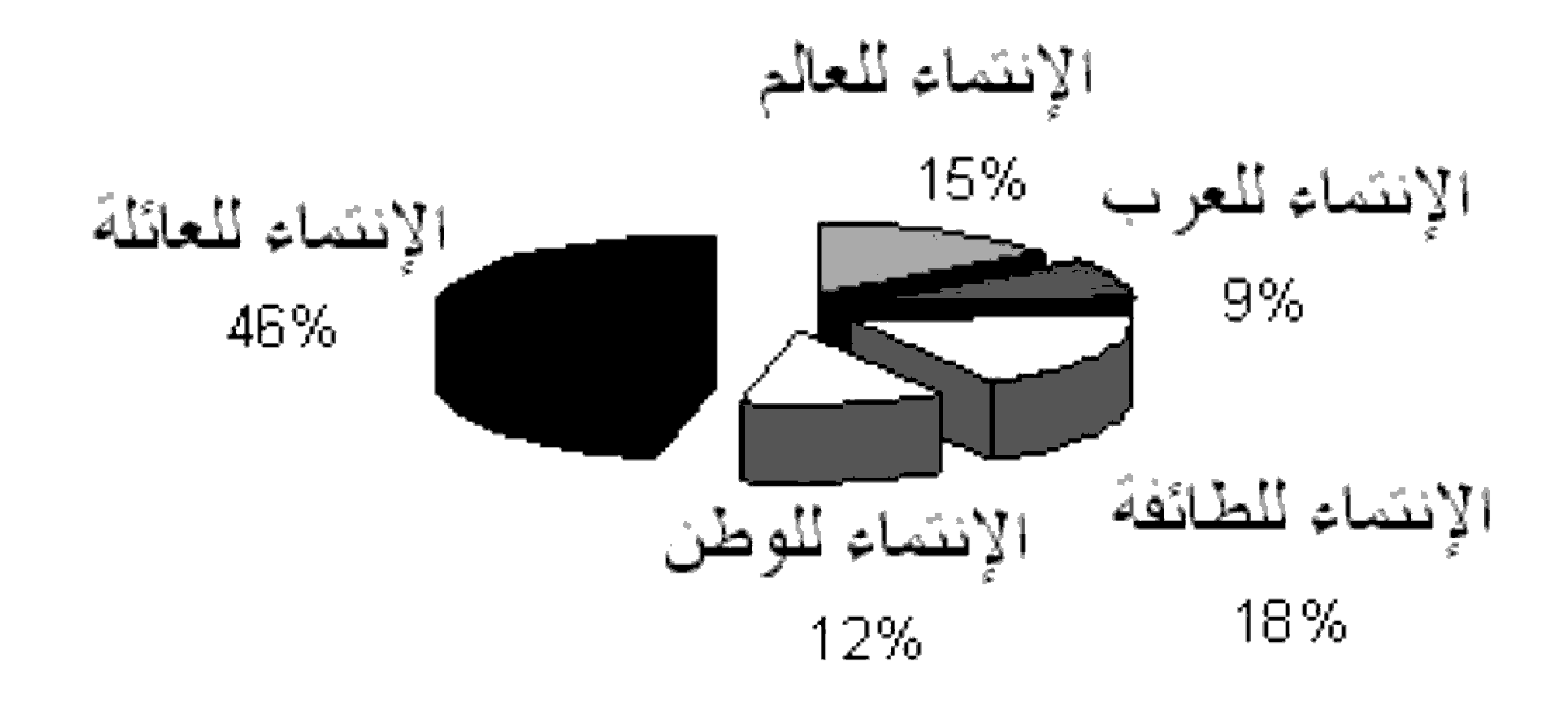
المستند 1: شعور الانتماء الجماعي لدى تلاميذ المدارس الرسمية



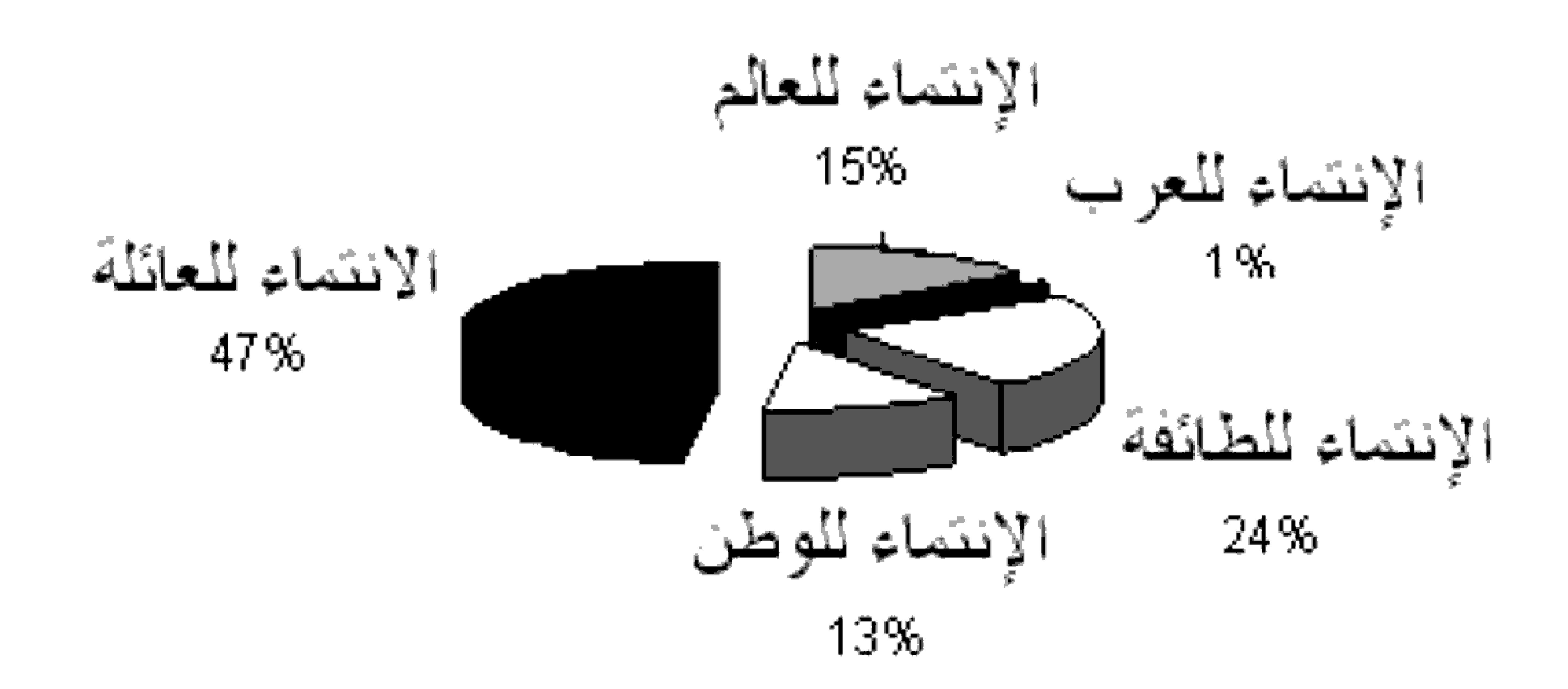
المستند 2: شعور الانتماء الجماعي لدى تلاميذ المدارس الخاصة العلمانية



المستند 3: شعور الانتماء الجماعي لدى تلاميذ المدارس الخاصة المسيحية



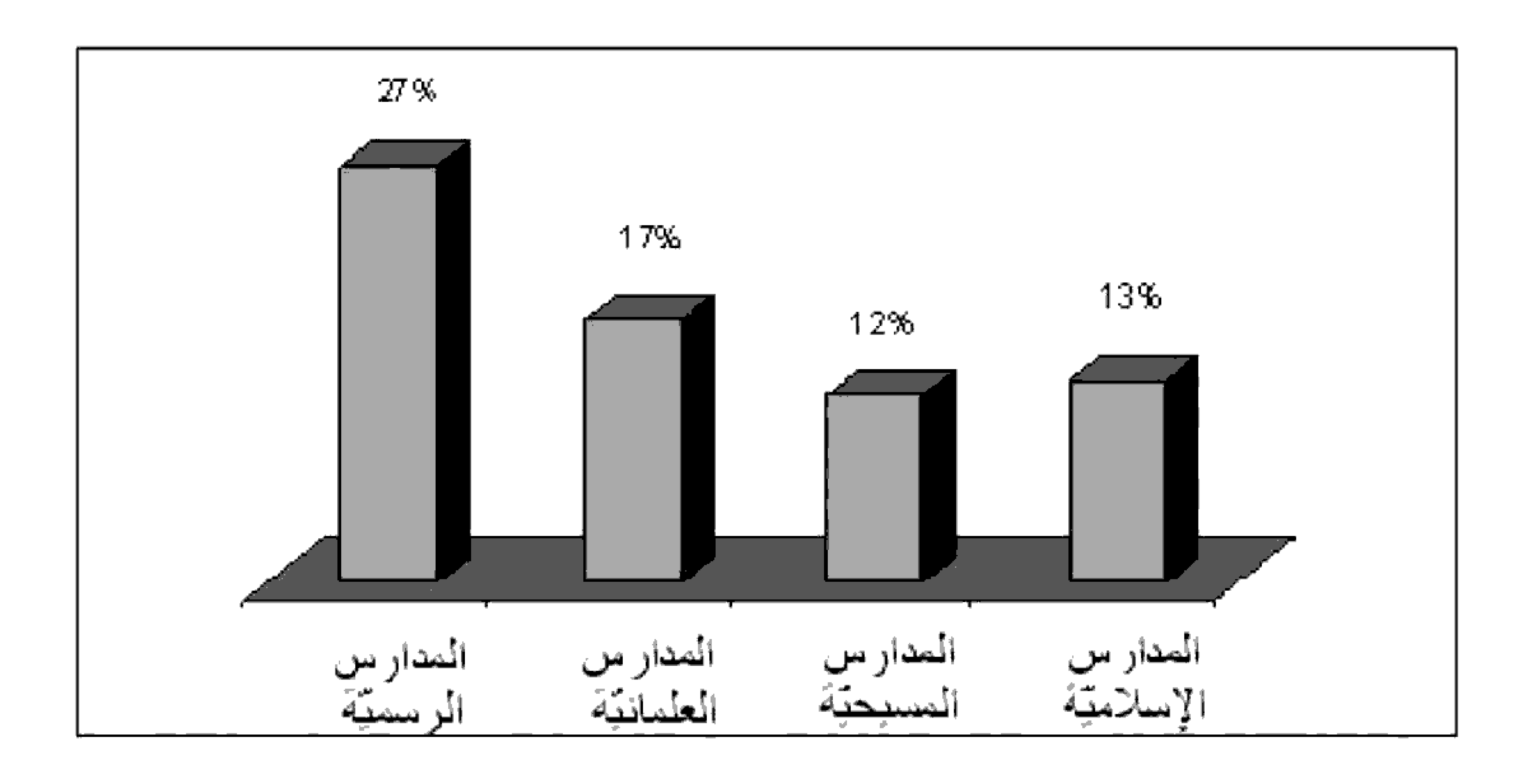
المستند 4: شعور الانتماء الجماعي لدى تلاميذ المدارس الخاصة الإسلامية



تُظهر المستندات المختصرة للإجابات التي جمعناها، أن مشاعر الانتماء دون الوطنية هي التي تتصدر القائمة في كل المدارس حيث أن العائلة أو الطائفة الدينية هما ما يذكره 63.5% من التلاميذ في طليعة شعور انتمائهم الجماعي (65% في المدارس الرسمية، 64% في المدارس العلمانية، 62% في المدارس المسيحية و71% في المدارس الإسلامية). وأقل نسب التلاميذ المعبرين عن إنتمائهم للعائلة (41%) وللطائفة (14%) هي في المدارس الرسمية. ولا يأتي شعور الانتماء للوطن إلا في مرتبةٍ أخيرة بنسبة لا تتعدى 27% من طلاب المدارس التي عملنا معها.

وفي دراسة شعور الانتماء للوطن، من خلال نظرة مقارنة لدى طلاب المدارس الدينية، العلمانية والرسمية المشمولة في الدراسة، يظهر لنا ما يلي:

المستند 5: شعور الانتماء للوطن لدى طلاب المدارس الدينية، العلمانية والرسمية المشمولة في الدراسة



نلاحظ أن النسبة الأعلى للانتماء الوطني هي للمدارس الرسمية بالمقارنة مع المدارس التابعة للطوائف الدينية المسيحية والإسلامية.

وتُظهر أكثر من دراسة إحصائية قام بها أساتذة جامعيون وباحثون على شرائح اجتماعية واسعة (بيضون 1994؛ مراد 2007) تشابهاً مع الدراسة التي قمنا بها في المدارس بشأن ضعف الانتماء للهوية الوطنية في لبنان.

ثقافاتٌ مختلفة للمواطنية

بشأن عناصر الثقافة المواطنية، نتحدث عن مفهوم المواطنية لدى الطلاب وارتباطه باقتناء الجنسية والعيش على أرض الوطن ومعرفة تاريخ الشعب وثقافتهِ وعاداته. وعن مكونات المواطنية نتحدث عن الحقوق والواجبات والحريات ودفع الضرائب والتقيد بأحكام السير واحترام الطبيعة، بالإضافة إلى مكونٍ إيماني عرضناه على طلاب المدارس لمعرفة مدى علاقته بتكوين ثقافتهم. وفي النظرة إلى ما يعتبره الطلاب عيداً وطنياً أم لا، عرضنا مناسبات عامة كذكرى الإستقلال وذكرى المقاومة والتحرير ومناسبات دينية خاصة بكل طائفة. ثم سألنا الطلاب عن إجراء انتخابات ممثلي الصف في مدارسهم وعن مشاركتهم فيها، ترشيحاً أو اقتراعاً كخطوة أولى نحو الممارسة الديموقراطية. وسألناهم عن الدور المنوط بمن يمثلهم تجاه إدارة المدرسة ومكانته في الهيئات التمثيلية في المدرسة لمعرفة جدية هذه الممارسة في المدارس التي عملنا معها.

وأخيراً، سألنا الطلاب عن التزامهم، حاضراً أو مستقبلاً، بالجمعيات الدينية والعائلية أو الحركات الشبابية أو الأحزاب السياسية أو النوادي الرياضية والكشفية. وكان هذا السؤال مادة اعتراض من جانب إدارة مدرسة شيعية شملتها الدراسة، فتم إلغاء السؤال قبل توزيع الإستمارات على الطلاب في هذه المدرسة.

وأتت النتائج على الشكل التالي:

تُظهر الإحصاءات على صعيد المدارس وخارجها أن المواطنية في لبنان مرتبطة بشكلٍ أساسي باقتناء الجنسية اللبنانية (86%). بينما يقتصر ارتباط المواطنية بالعيش على أرض الوطن، وفق إحصائيتنا في المدارس، على نسبة مهمة من تلاميذ المدارس المسيحية (56%) بينما ترتبط المواطنية بمعرفة تاريخ الشعب وثقافتهِ وعاداته بالنسبة لتلاميذ المدارس الاسلامية (62%).

ومن مكونات المواطنية، يتحدث كل الطلاب، بلا تفضيل مهم، عن الحريات وأنواعها(91%)، والحقوق والواجبات بشكلٍ عام (82%)، ولا يذكر معظم طلاب المدارس التابعة للطوائف دفع الضرائب والتقيد بأحكام السير واحترام الطبيعة بينما يذكر طلاب المدارس العلمانية، بشكلٍ مفاجئ، الإيمان كمكون لثقافتهم

المواطنية (7%). قد لا يكفي شرح هذا الواقع، من خلال أن المدرسة فقدت فاعليتها في التربية على المواطنية وأصبحت في منزلةٍ ثانوية بالمقارنة مع ما تقوم به العائلة، وتبثه وسائل الإعلام وتعبر عنه حركة انتقال المعرفة في المجتمع (فريحة 1997). إن اجتماع كل هذه العناصر يبني فكرة للثقافة المواطنية غير مكتملة، لا في المدرسة ولا على صعيد المجتمع ككل.

وفي النظرة إلى ما يعتبره التلاميذ عيداً وطنياً أم لا، نلاحظ أن في ما عدا الاستقلال تخضع المناسبات المتبقية في روزنامتنا، إلى النسبية بشكلٍ كبير. فلا أكثر من 54% من تلاميذ المدارس المسيحية، يعتبرون مناسبة المقاومة والتحرير عيداً وطنياً. بينما ترتفع هذه النسبة الى 65% في المدارس الاسلامية و75% في المدارس العلمانية. فضلاً عن اعتبار نصف تلاميذ المدارس المسيحية أعيادهم الدينية كأعياد وطنية، الأمر الذي نجده بنسبة أقل في المدارس الإسلامية التي شملتها العينة الإحصائية.

وعن انتخابات ممثلي الصف كتعبير عن المشاركة في إطار المدرسة وخطوة أولى نحو الممارسة الديموقراطية، فهي تبقى خطوة شكلية وناقصة في المدارس التابعة

للطوائف الدينية دون أن يقترن انتخاب الممثلين بأداء دورٍ فعال في ملاحقة شؤون الصف ومتابعة نتائج التلاميذ وإبداء الرأي في حياة الصف اليومية وعلاقة التلاميذ بالأساتذة والإدارة.

وحول التزام التلاميذ، حاضراً ومستقبلاً، بالجمعيات أو الأحزاب أو النوادي، تتزايد نسبة انتماء التلاميذ إلى الجمعيات الدينية في المدارس التابعة للطوائف الدينية، بين الحاضر والمستقبل، من 14% إلى 26%. الأمر الذي يحمل على التفكير في تأثير المدرسة التابعة للطوائف الدينية على التزام التلاميذ حتى لو لم تؤثر تأثيراً فعالاً في صياغة رؤيتهم عن بعض مكونات ثقافتهم المواطنية...

بلاد ما بين المشروعين

إن أي نقاش عن أزمة المواطنية في لبنان وتعثر الدولة، لا يكتمل إلا برؤيا شاملة للمشروع السياسي للجماعة. فالمواطنية مشروعٌ سياسي بالأساس، يثبته الانتماء وترسم معالمه كل مكونات الثقافة المواطنية.

نلاحظ، في الآونة الأخيرة، أن الأدبيات السياسية المعاصرة لا تحفل بكل ما تُظهره الصحف ووسائل الإعلام عامةً عن المشروعين: "الأميركي - الصهيوني" ونقيضه "الإيراني - السوري". بالمقابل، تراجع الحديث كثيراً عن مشاريع "الناصرية" و"الأمة العربية الواحدة ذات الرسالة الخالدة" و"الوطن القومي السوري"... وخمد أيضاً مشروع كسينجر للمجتمعات التعددية في المنطقة وربما مر تصور بيريز للشرق الأوسط الجديد دون أن يثير أكثر من ردود فعل في أدبيات المنطقة.

لقد درج المناهضون للمشروع الأميركي - الصهيوني على التركيز على حقوق الشعوب في مقاومة الإحتلال ومناهضة الإستعمار دون أن يُتَوجَ مسعاهم برؤيا واضحة

لمرحلة ما بعد تحرر الشعوب من سطوة الوافدين على أراضيها ومصادري حرية أبنائها. كما أن مناهضي المشروع السوري - الإيراني، يسعون (بالرغم من رتابة اللغة حيناً وتمنعها حيناً آخر) إلى شبه دورٍ تبشيري حول الديموقراطية وتعميمها والتركيز على حقوق الشعوب في تقرير مصيرها.

ويظهر بشكلٍ مثيرٍ للتساؤل والإندهاش أن سوريا وإيران لم تتبنيا مشروعاً مناوئاً للمشروع الأميركي - الصهيوني! ألم تتفاوض الولايات المتحدة الأميركية وإيران في العراق وعليه؟ ألم تلج سوريا أيضاً باب المفاوضات مع إسرائيل وصارت خواتيم الطريق أشبه بـ"خريطة الطريق"؟ فأين التركيز على حقوق الشعوب في مقاومة الإحتلال ومناهضة الإستعمار؟ وهل إيران وسوريا يدخلان فعلاً في هذا الخط؟ ثم ماذا لو توصلت سوريا (المحسوبة على المشروع المناهض لأميركا وإسرائيل) إلى اتفاق سلام، اليوم، كما فعلت، منذ عشرات السنين، مصر(المحسوبة على المشروع الأميركي - الصهيوني)...؟

إن أسوأ ما يواجه قدرنا الاجتماعي والسياسي في لبنان قد يكون الإختيار القاتل. فإما تبني الطرح الإيديولوجي للأنظمة المحيطة بنا كسوريا وإيران (سياسياً كان، كما في سوريا أو دينياً، كما في إيران وكلاهما

مأزقٌ واحد) وإما القبول باستيراد الديموقراطية (على طريقة الوجبات السريعة والتعايش مع إسرائيل مع ما يعنيه هذا الخيار من انتحار ثقافي واغتيال لهويتنا. إن ما يمنع تعايشنا مع إسرائيل - الدولة اليهودية العنصرية - هو، بنفس الوقت وبذات الوسيلة - حافزنا لرفض مشروع إيران - الدولة الإسلامية المناهضة لحرية الفرد والحريات العامة). وبالمقابل، فإن المهللين للسياسة الأميركية في المنطقة، هم أقلية منتفعة من أصحاب الإحتكارات الاقتصادية والثقافية وهم مقترفو جريمة الليبرالية المتوحشة بحق شعوب الأرض.

أمام مناهضتنا لأنظمة سوريا وإيران وسياسات الولايات المتحدة وإسرائيل، تبرز كلماتٌ يتيمة فيها اختصارٌ لشقاء شعوبنا: بُعد العلمانية وغشاوة العلمانيين وأزمة اليسار بكل أبعادها أو بعضها. ففي لبنان مثلاً، بغياب قوى اليسار والقوى العلمانية، أصبحت بلادنا بين من يحركها إديولوجياً - حزب الله وملحقاته - ومن يُمسك بزمام اقتصادها - منتفعي شؤون الدولة. ولا يعني انقلاب 14 آذار الأبيض، وانقلاب 7 أيار المسلح أكثر مما تعنيه أحداث وحروب 1840 و1860 و1968 و1975 وأحداثٌ أخرى حتماً لا تزال تبحث لها عن تواريخ في المستقبل...

أكثر من كوننا بلاد ما بين المشروعين، أزمتنا هي أن بيئتنا الطائفية تنتج الصدام والتوتر والاختلاف والاقتتال. بلادنا مثقلة بالتشتت في مقاربة مشكلاتها، وباحتضار قيمها المدنية. وكلما ضاقت الآفاق أمام عيوننا على الأرض، سيأتي رجل سياسة بجلباب رجل دين ليغدق علينا وعود السماء وجوازات الدخول إلى جناتها. وأصعب ما يكون على تطور الشعوب يتمثل بتحول وعود السماء إلى قوت من لا حول لهم على الأرض إلا وهب إرادتهم.

الباب الرابع

خلاصاتٌ وتوصيات

الأزمة وما بعدها

إن عدم وجود مقاربة واحدة لمفهوم المواطنية في لبنان يعبر بحد ذاته عن وجود أزمة بانتظار الإصلاحات الغائبة حتى الآن، وأولها ما ورد في دستور الطائف (1989) وقد ذكرنا شيئاً منها في الباب السابق.

وتعبر أزمة المواطنية في لبنان عن أوجهها كافة فتتجلى في ضعف شعور الانتماء الجماعي لدى اللبنانيين - في المدارس وفي المجتمع ككل - وفي تباين بعض عناصر ثقافتهم المواطنية، كما تُظهر أكثر من دراسة إحصائية قام بها أساتذة جامعيون وباحثون على شرائح اجتماعية واسعة والدراسة التي قمنا بها في المدارس وعرضنا جزءاً منها أيضاً في الباب السابق. كما أن الأزمة في أبعادها السياسية، هي أزمة المشروع السياسي الذي لم يتبلور بعد. فالاختيار قاتل بين مشروعين يتنافسان في المنطقة دون أن يحملا ما نصبو إليه على صعيد بناء الوطن والمواطنية في لبنان.

وبغياب الإصلاحات التي أشرنا إليها سابقاً، وتعدد

أوجه الأزمة، تبقى عوامل إنتاج الأزمة متجذرة في مدارسنا ومجتمعنا ودستورنا وتؤثر على أجيالنا، فلا يربو أبناؤنا ليكونوا مواطنين للوطن، بل رعايا للطوائف. ففي التربية مثلاً، وبالرغم من حديث المادة العاشرة من الدستور اللبناني عن حرية التعليم شرط عدم تعارضه مع النظام العام والمبادئ الحميدة وعن حق الطوائف في إقامة مدارسها الخاصة شرط الإلتزام الكامل بالتعليمات العامة التي تصدرها الدولة، لكن في واقع الحال، لا يمكن حصر مناهج التعليم في المدارس ولا جمعها بسبب تنوعها الكبير وتعارضها في مضامينها المتعلقة بالدولة والنظام العام والحياة الاجتماعية وأسس العقيدة. ونشير إلى أن الدولة اللبنانية لا تطلع على هذه المناهج ومبادئها وأساليب نقلها. ولا تقوم وزارة التربية الوطنية بأي دورٍ رقابي. تداركاً للأزمة، وفي خطابه في قصر الأونسكو غداة بدء خطة تحديث وتطوير المناهج، أوضح الرئيس السابق للجمهورية الياس الهراوي أن "حرية التعليم المنصوص عنها في الدستور، لا تعني الفوضى ولا تحول التربية إلى امتياز أو سلعة. نريد، يتابع الهراوي، أن تساهم التربية في تعميم احترام الشرعية وانتصار قيم المواطنة على الاعتبارات الطائفية. إن احتكار الطوائف

للتلاميذ بعيداً عن مسؤولية الدولة ومتابعتها، يلحق ضرراً فادحاً بالدولة وبمؤسساتها." شكلت كلمة الهراوي منطلقاً أساسياً للحد من الفوضى التي عممتها المرجعيات الطائفية في مؤسساتها وتلك التابعة للدولة. لكنها لم تُستكمل بخطوات عملية، كإلغاء التعليم الديني في المدارس الرسمية، أو اقتراح تعليم الثقافة الدينية في كتابٍ موحد، أو إقرار كتاب تاريخ موحد... وذلك، جراء تلاقي عوامل عدة حالت دون إكمال الإصلاح وأعادت الأمور إلى سابق عهدها، مكرسةً سلطة الطوائف وهيمنتها على مؤسسات الدولة والمجتمع.

نقد مناهج التربية المدنية في لبنان

يتبدى لكل من يطلع على مناهج التربية المدنية في لبنان في المرحلة الثانوية، أن الطالب يستوفى حقه في كل ما تستوجبه تنشئة الفرد في المجتمع والمواطن في الوطن. غير أن هذا المنهاج يحشو الطالب بمعلومات كثيرة تكاد تحتوي كل شيء دون معالم واضحة، فضلاً عن كونها متكررة وعامة وتتعمد اتباع منحى تمويهي يؤدي إلى ضياع الرؤيا وعدم اكتمال وعي المواطنية لدى الطلاب... فلا تحديد للفلسفة الاجتماعية المتوخاة من تلك المناهج، ولا اتفاق على نظرة مدنية ووطنية واجتماعية وخلقية واحدة ولا تطابق في بلورة مكونات الهوية الوطنية. ولما كانت التربية تساهم في بناء قاعدة اجتماعية مشتركة وفي تأمين ديمومة عمل المؤسسات السياسية، فمن الطبيعي أن تكون حاملة لمفهوم ما للمجتمع ولخيارات سياسية محددة.

وبغياب هذه المفاهيم والخيارات عن المناهج، لا يُمكن أن نرى في هذه المناهج أي توجيه تربوي ولا أي وعي أو تثقيف... ويعود غياب الفلسفة الاجتماعية عن

مناهجنا إلى العقم في النظريات التي قام عليها العقد الاجتماعي اللبناني حتى اليوم، وإلى قلة الجرأة في إحداث التغيير وتفضيل التأجيل على المواجهة.

وقد أجمعت عدّة دراسات، أهمها مشروع دعم التعليم الذي قام به كل من المركز التربوي للبحوث وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي والأونسكو (2002) على ضعف انعكاس أفكار المواطنة والهويّة الوطنيّة في الكتب المدرسية للتربية المدنية والتاريخ وغيرها من المواد... علماً أنّ الأهداف العامة قد تبنّت المادتين أ وب من مقدّمة الدستور وصاغت بشكل بديع مقاطع رنّانة عن هويَّة لبنان ووحدته...

إضرار التعليم الديني بالتربية على المواطنية

إن التعليم الديني في المدارس منافس أساسي للتربية على المواطنية ومنطلق للإضرار المباشر بتنشئة المواطن.

بدءاً بالحصة الدينية الأسبوعية المخصصة للتعليم الديني وهي تتراوح "بين ساعة وساعتين، ويختلف التحديد بين مدرسةٍ وأخرى، أو بين مرحلةٍ تعليمية وأخرى". فعلى سبيل الملاحظة، نشير إلى أن المدارس الدينية توفر أسبوعياً ساعة واحدة للتربية الوطنية، أي نصف الوقت الذي تخصصه للتعليم الديني. فهل يسمع أولادنا في هذه المدارس أنهم مسيحيون أو مسلمون أكثر مما يسمعون أنهم لبنانيون؟ من جهةٍ أخرى، لا تقتصر مساهمة الدين في المدارس الدينية الخاصة على الحصة الأسبوعية. فكل يومٍ يبدأ بالصلاة الصباحية أو بالدعاء. وفي بعض المدارس الدينية الإسلامية، يصلي الأولاد أكثر

من مرة في اليوم. وتمتد مساهمة الدين في المدارس الدينية بشكلٍ غير مباشر إلى الأنشطة خارج الدوام المدرسي أو خارج الدوام اليومي. فقد درجت المدارس المسيحية على تنظيم الرحلات ذات الطابع الديني وإقامة المخيمات الصيفية المحصورة بالتلاميذ المسيحيين. وتجري خلال هذه النشاطات مقارباتٌ لمواضيع شتى، اجتماعية ثقافية وسياسية، هي بالأساس واقعة ضمن اختصاص التربية المدنية وإطارها المفترض أن تحدد معالمه فلسفةٌ اجتماعية ما، وليس اعتقادٌ ما أو إيمانٌ ما.

كما تضع بعض المدارس المسيحية في لبنان تلاميذها في هامشٍ ضيق ومغلق لا يمت بشيء إلى الواقع الاجتماعي المتعدد. فتلاميذ هذه المدارس لا يختلطون إلا بمن ينتمون إلى طائفتهم إجمالاً. وهم يشتركون في أنشطةٍ رياضية، كشفية واجتماعية تبقى محظورةً على أبناء بقية الطوائف. وبالتالي، تجد الطوائف المسيحية نفسها في صراعٍ دائمٍ للمحافظة على ديمومة الهوية الأحادية في مجتمعٍ تعددي وإلى الإغراق في الخصوصية إلى حد الإنعزال.

كما أن التعليم الديني الإسلامي والمجتمع الديني الإسلامي يشهدان ممارساتٍ تعود إلى عصورٍ ولتْ. فلا يزال الحجاب مفروضاً على التلميذات والمعلمات في المدارس الإسلامية بغض النظر عن تطور النظرة للمرأة ولوضعها. ولا يزال الفكر الديني الإسلامي يعتبر المرأة معرضة باستمرار لتلطيخ شرف العائلة فيوضع سلوكها ضمن حلقةٍ ضيقةٍ مسموحٍ بها ويُعمل على فرضها من خلال التربية. فليست المرأة مواطنة لها ذات حقوق الرجل، لا في الإرث، ولا في الحقوق الشخصية كالزواج... هذا على سبيل المثال فقط، لا للحصر...

وقد تُنشئ التربيات المعتمدة على الدين انتماءاتٍ متعددة لمواطني المستقبل. وتظهر إشكالية الانتماء الطائفي للتلاميذ عبر بعض النشاطات المقترحة خلال ساعات التعليم الديني وخارجها. ففي إحدى المدارس المسيحية التابعة لإحدى الرهبانيات، يُطلب من التلاميذ ملء بطاقة شخصية كبطاقة الهوية، مع استبدال الصورة الفردية بصورة المعمودية وكتابة اسم العراب بعد الاسم والعائلة، وإضافة مكان الأبرشية بدلاً من مكان السكن. ومثلما تنتهي بطاقة

الهوية بعبارة «لبناني منذ أكثر من عشر سنوات»، تنتهي البطاقة الشخصية بعبارة الكاهن التي يقولها عند العمادة «هكذا أنتمي إلى عائلة المسيح إلى شعب الله» (خليفة 2007، ص 51-52).

يُبرز هذا النشاط، في بعض المدارس المسيحية، قوة الانتماء الديني كأساس للانتماء الوطني. فيتعلم التلاميذ، من خلال المدرسة، أن ينتموا للبنان عبر هويتهم المسيحية دونما الأخذ بالاعتبار أن الهوية اللبنانية ليست دينية نظراً لتعدد الانتماءات الدينية في لبنان. وينشأون بالتالي معزولين عن الإطار التعددي للمجتمع اللبناني. وبالتالي، تجد الطوائف المسيحية نفسها في صراعٍ دائمٍ للمحافظة على ديمومة الهوية الأحادية في مجتمعٍ تعددي. ويصبح اختيار التعليم المسيحي نوعاً من أنواع التعبير عن الخصوصية المفرطة إلى حد الإنعزال. وحتى لو أن بعض المدارس الكاثوليكية تضم غالبية تلاميذ مسلمين، نجد على المستوى الوطني أن المدارس المسيحية تضم فقط 25% تلاميذ مسلمين من أصل إجمالي التلاميذ. والجو العام السائد في بعض المدارس المسيحية يؤدي إلى تصاعد التطرف لدى

التلاميذ المسلمين، في حال وجودهم، فيصبحون أكثر أصولية ويشعرون بضرورة المحافظة على هويتهم المختلفة التي يتم تجاهلها عمداً ويخافون من فقدانها.

وبدورها، تظهر إشكالية الانتماء في التعليم الديني الإسلامي، إذ تعتمد النشاطات في الكتب الإسلامية على المحيط العربي والإطار الجغرافي الذي شهد بزوغ الدعوة الإسلامية وأراضي الخلافة في ما بعد دون الأخذ المباشر بمعطيات الثقافة اللبنانية. ويصبح جديراً بالاهتمام ربط أهداف التعليم الديني بالنظرة الجيوسياسية لقضية الانتماء عند المسلمين ومفاهيم المجتمع والدولة والوطن والأمة لديهم وعلاقتها بالدين.

وقد أدى هذا التباعد في تحديد مفهوم الانتماء للدولة إلى أسلوبين في التربية وقراءتين للتاريخ في كتب غير موحدة حتى الآن. كأن اللبنانيين شعوب في اتحاد ولايات كونفدرالية. إن أساس التعليم الديني المسيحي في لبنان يشمل المسيحيين بخصوصية تكاد تكون رتبةً اجتماعية لا ينازعهم فيها باقي الناس. هذه النظرة تأتي من معطيات تاريخية بدأت في عصر المتصرفية واستمرت إثر تضافر

معطيات اجتماعية قد لا تكون صالحةً في أيامنا الراهنة. بدوره فإن أساس التعليم الديني الإسلامي في لبنان قائم كردة فعل على دور التعليم الديني المسيحي ويهدف بالتالي إلى تحميل الشأن التربوي تبعات الشأن السياسي. هذه النظرة قديمة وقد تجد ارتباطاً ما بالموقع الجيوسياسي للبنان. فغالبية المسلمين في لبنان يحرصون على أن تؤمن التربية إطاراً ثقافياً لأبنائهم يرد بالدرجة الأولى على القيم الثقافية الغربية التي ينقلها قطاع التعليم المسيحي.

ويصل النقاش السياسي في مبادئ التربية وأهدافها إلى صراعٍ على تحديد الهوية كما رأينا. فتحرص الطوائف المسيحية على تحديد عناصر الانتماء إلى بقعةٍ جغرافية تحفظ للمسيحيين خصوصيتهم في شرق أوسط تغلب عليه الهوية الدينية الإسلامية. وبشمول الهوية لدى المسيحيين عنصر الانتماء الديني، يكون تحديد مفهوم الدولة لدى المسيحيين بقدر تحقيق ذاتية الدولة واستقلالية قرارها عن محيطها العربي. وتجدر الإشارة هنا إلى أن هذا المحيط العربي ليس محيطاً إسلامياً حصراً. وبدورها تحرص الطوائف الإسلامية على تحديد مفهومٍ للدولة يتعارض مع

مفهوم الطوائف المسيحية دون أن يكتمل هذا المفهوم في إطارٍ عام يكفي بحد ذاته. كل خصوصية للبنان تذوب في المحيط العربي الأوسع.

وإحدى أسوأ نتائج هذا الإختلاف بروز تناقض حاد على مستوى القيم، قد يصل إلى حد التنافر ثم التباعد والإنعزالية وصولاً إلى الصدام. في هذا الإطار، يظهر أن رجال الدين المشرفين على إعداد البرامج الدينية يحملون نظراتٍ متعددة ومتضاربة. فالأزمات السياسية تنعكس مباشرةً في المدرسة خلال ساعات التعليم الديني بشكلٍ خاص. ولطالما ساهمت تدخلات رجال الدين بالسياسة من خلال الخطابات والمواعظ إلى جعل الخطاب الديني يتحول لدعاية سياسية أو لتعبئة جماهيرية.

إن التركيبة اللبنانية المتعددة تفرض البحث لإيجاد الحل الملائم لواقع مجتمعنا وتطور السياق العام للتاريخ أي على أساس ما حققته البشرية من إنجازات على صعيد المواطنية المكملة لبناء الوطن. إزاء قصور النظرة الإنعزالية وعقم السياسة التوافقية في لبنان وتعميمها للفوضى، يبقى أن ندرس إمكانات نجاح المقاربة العلمانية في بناء

المواطنية، عساها تؤدي إلى أكبر عدد ممكن من العناصر المشتركة بين مجموع الفئات التي تُكون المجتمع. لأن شعور الانتماء ضروري لتكوين الجماعة وتعدد الانتماءات الطائفية يُنتج جماعات غير متجانسة بالضرورة وغير متوافقة بالضرورة على مشروع سياسي واحد ينتظم ضمن إطار الدولة ويضع نصب عينيه ثقافةً مواطنيةً جامعة.

العَلمانية طوق النجاة للمواطنية في لبنان

الهدف الرئيسي لمسعانا في حقل التربية والتعليم هو إنشاء مواطنين لمجتمعٍ متماسك وحديث يكون الناس فيه كلهم أبناء وطنٍ واحدٍ مهما تنوعت انتماءاتهم الطائفية واعتقاداتهم الشخصية. إذاً، بعيداً عن التشرذم في مجتمعنا، ثمة سؤال يطرح نفسه بقوة ويحمل على التفكير العميق: كيف نحضر اندماج الفرد الواحد بخصوصيته في مجتمعٍ موحد رغم تنوعه؟

إذا اتفق علماء الاجتماع على أن التعليم العلماني يُنشئ مواطناً بالدرجة الأولى بينما تكرس التعاليم الدينية مفاهيم الإختلاف، خاصة في المجتمعات التعددية... يبقى أن المجتمعات الشرقية تبني رابطاً وثيقاً مع الدين باعتباره جزءاً أساسياً في حياة الفرد ومكوناً أساسياً في حياة الجماعة. تضع المجتمعات الشرقية منزلة الدين في مقدمة

وعيها الثقافي. لذا قد تصطدم العلمانية في الشرق بحاجز الروحانيات والوجدانيات التي تميز شخصياتنا أو وعينا الجماعي. لكن، إن عدم اهتمام العلمانية بهذا الحيز لا يعني بالضرورة وقوف العلمانية بوجه الروحانية الفردية أو الإيمان والإعتقادات الشخصية للناس.

ورغم ذلك، تطل العلمانية على مجتمعنا بطلة قاسية فتحمله إشكالية الصراع التاريخي بين الكنيسة والدولة... العلمانية التي تؤدي بالنهاية إلى ماركس، لوك، ليبنيتز وديدرو ومونتسكيو... يختلف معها حتى المنادون بالمجتمع المدني عندنا. إذاً يجب العمل على مشروعٍ تربوي في إطار المجتمع المدني الذي يطور شعوراً مباشراً بالمواطنية دون أن نتصور الله في مواجهة الإنسان أو الإنسان في مواجهة الله. نحن لا نريد تحويل العلمانية إلى دين آخر... نحن مع التعليم المدني الذي ينشئ مواطناً... الدين شأن فردي ويجب أن لا يُقمع... والخلاص شأن فردي أيضاً لأن مجرد الانتماء لأي دين لا يعني الخلاص الجماعي...

من أين تبدأ العلمنة في لبنان: من الدولة، من المجتمع أم من المدرسة؟ لا يمكن أن تبدأ من الدولة،

لأن الموجودين في الدولة هم نتاج النظام الطائفي فإن بادروا إلى إلغائه يلغون أنفسهم. العلمانية تبدأ مع الشباب الجامعيين المتحررين من الإرتباطات والتأثير والقادرين على التفكير بوضوح...

وقد تبدأ العلمنة من المدارس شرط أن يتوفر في المدارس معلمون منفتحون يستطيعون تخريج طلابٍ غير متعصبين.

لكن ثمة مشكلة ذات أبعاد فلسفية ونفسية واجتماعية يجب أن نتفاداها في حال تطبيق العلمانية. بعض تلاميذ المدارس العلمانية يفتقدون إلى مرجعية روحية في حياتهم. لا أقصد بمرجعية السلطة الدينية ولكن مرجعية التفكير. تبقى الأسئلة الكبرى بدون جواب: مصير الإنسان، من أين أتى، إلى أين يذهب، الحياة بعد الموت، أصل التكوين... الدين يحاول أن يقدم بعض عناصر الإجابة عن الأسئلة المصيرية التي تراود الإنسان، يبقى على المدرسة العلمانية أن تعلن التعددية في مقاربة الحقيقة في الدين وفي العلم.

بالإضافة إلى كل مل تقدم، يجب أن تكون العلمنة

مشروعاً وطنياً لا مشروع صراع. يقوم أساس تعليم المدارس المذهبية على التفريق بين أبناء الوطن الواحد ولكن بإلغائها نكون حولنا النزعة العلمانية الحضارية إلى دين يناقد الدين... يجب أن نقدم نموذجاً علمانياً نختاره بعد إمعان النظر بما دونه من نماذج.

إن لبنان مؤهل، من حيث تكوينه وطاقاته البشرية والروحية والثقافية، لتحقيق نموذج الدولة العلمانية والتحول إلى قوة جذب تشد البلاد العربية الأخرى لتحقيق مثل تلك الدولة. فلماذا نجتر، بدلاً عنها، خياراتٍ خبرناها فأنتجت الصراع؟ ولماذا نظل نخلط، خوفاً وتوجساً، بين الصيغ فتضيع البوصلة؟ خيارنا للمواطنية وللدولة، في مجتمعنا التعددي، يجب أن يقوم على استبعاد المثال القائم على تربية الفرد في إطار النظرة الأحادية للمجموعة، واستبعاد كل مثال قائم على هيمنة القيم الخاصة بمجموعةٍ ما على القيم الخاصة بالمجموعات الأخرى، دون تمرير أي شكلٍ من التمييز أو العنصرية. كما يجب المحافظة، في مجتمعنا، على التعددية التي لا تهدد دوام السلم الأهلي ولا تُفضي إلى

التمييز بين المواطنين، ليس فقط أمام القانون، بل أيضاً في الحقوق كافة.

الدولة العلمانية هي التي تحافظ على الوطن فتجعل كل أبنائه مواطنين لا رعايا للطوائف. الدولة العلمانية، لا دولة الطوائف بدستور مدني... إن كان لبنان تاريخياً ملجأ الأقليات الدينية المضطهدة، فإن تعثر مشروع بناء الدولة والمواطنية فيه يدفع أبناءه إما للهجرة بحثاً عن ملجأ جديد أو للتقاتل المتكرر والنزول إلى الملاجئ... لا أبسط من حقيقة أن بناء دولة يقتضي أن تصير كل الطوائف في الوطن، لا أن تأخذ كل طائفة، جزءاً من الوطن... نريد تبني الدولة العلمانية... نريد لبنان دولة علمانية... لا معنى في العلوم السياسية والاجتماعية لعبارة "لبنان أكثر من دولة، إنه رسالة"... هذا يعني، بتجرد وموضوعية وصراحة، أننا لسنا دولة... مع أن الفاتيكان المفترض أن تكون رسالة، إذ بها أكثر من رسالة كونها دولة... كفانا أن نبقى وأبناءنا مرسالاً بين الدول، أو حتى بين الأرض والسماء... كفانا أن نبقى بلاد ما بين المشروعين... لبنان أكثر من رسالة، إنه دولة... لبنان دولةٌ لمواطنيه بكل طوائفهم لذا يجب أن يكون دولةً علمانية...

وبتبني الدولة العلمانية، تصبح العلمانية في المجتمع شاملة. والعلمانية الشاملة هي "استقلالية العالم بجميع مقوماته تجاه الدين" (حداد 2005). كما ان الدولة العلمانية مستقلة بكل مؤسساتها وتشريعاتها عن الدين. لا صراع ولا تجاهل بل حياد إيجابي، يسمح للإنسان بإمكانية الإيمان دون الارتباط بالدين ودون محاربته بل يدعو إلى التعاون ويعيد ترسيم الحدود بين سلطة الطوائف والدولة فلا تصبح الدولة فريسة الطوائف كما هي الحال الآن.

هذه المقاربة تغلق الباب على النظرية التي تنفي وجود قيم موحدة بسبب خصوصية الثقافات في بيئاتها الأصلية ومن سعى لهذه النظرية في لبنان (عبو 2002).

وعلى مستوى آخر، فإن العلمانية تدفع الإسلام إلى قراءة متجددة في نظرته لتكوين الجماعات، دون أن يعني ذلك تخليه عن نظام أفكاره وقيمه. لأن الدين لا يكون جماعة بمنأى عن المجتمع والدولة. المشروع الديني للمجتمع مناقض لمشروع الدولة، نظرياً وعملياً. ولا مجال للجمع بينهما إلا في إطار الدولة الدينية. وهكذا دولة لا

يعلن أحدٌ في لبنان، صراحةً، عن رغبته في تبنيها (ما عدا المنادين بالعودة للخلافة التي تتعدى حدود الدولة والمنضوين تحت ولاية الفقيه من الشيعة). إن الأطروحة الإسلامية يجب أن تراعي اختلاف الزمان والمكان وتعترف بالمتغير الدائم، إذا أرادت أن لا تكون عائقاً بوجه قيام الدولة العلمانية. ويتجلى هذا المتغير من خلال النظام المعرفي للأفراد وللاجتماع والسلوك العام. حتى إن علاقة المسلم بالآخر قد تختلف من فترة لفترة. الأفكار نسبية بحد ذاتها. وترجع ضمانة المجتمع إلى القيم لا إلى نظام الأفكار القابل دائماً لإعادة النظر والترميم. وقد دعا إلى هذه النظرة التي تُقرب الإسلام إلى زمن العلمانية، باحثون ورجال دين مسلمون في العالم العربي ولبنان (نصر حامد أبو زيد، هاني فحص، ...).

وبرجوعنا إلى المقاربة العلمانية، نبحث في هذا الإطار، عن ظروف التعاطي مع شعور الانتماء الجماعي ومكونات الثقافة المواطنية. فيُطلب من الدولة، أن تساعد، عبر مؤسساتها التربوية مثلاً، في بناء شعور الانتماء الجماعي لتلاميذها، وتُلغي مساهمة المؤسسات التربوية

التابعة للطوائف في نشوء الانتماءات دون الوطنية. يجب أن لا يبقى في الدستور مواد تُعطي للطوائف ما يجب أن يكون للدولة (المادة 10 على سبيل المثل)... فحق التربية يجب أن يكون للدولة، كونها الأداة الناظمة للمجتمع. ولا حق للطوائف بإقامة المدارس التي تخرج أجيالاً للوطن... حقها فقط في إقامة مدارس دينية تخرج رجال دين للكنيسة أو للجامع... صحيح أن الدولة في لبنان لا تطرح نفسها معلماً لكنها تكاد تتبنى مشروعاً يهدف للتربية على المواطنية. وللذين يصرون على اعتبار أن دولة الطوائف كلبنان يجب أن تتفادى تبني نظرة موحدة للمواطنية نستطيع أن نقول إن هذه الفرضية تصح لو بقيت الدولة كما هي حالياً ناتجة عن المحاصصة الطائفية في إطار السياسة التوافقية السائدة. ولكن لو تستكمل بنجاح إصلاحات العلمانية - وهي واردة جزئياً في دستور 1989 (في المادة 95 مثلاً) - تصبح الدولة مجموع المواطنين وليس مجموع الطوائف. إذ ذاك، يصير بديهياً أن تتبنى الدولة العلمانية نظرةً ومشروعاً للتربية على المواطنية في مدارسها وفي مؤسساتها الاجتماعية كافة.

ولا بد للمقاربة العلمانية أن تسعى لبناء الثقافة المواطنية في بيئة مدرسية مستقلة عن الدين، من زاوية أن المعتقدات الدينية وما تستتبعه من متطلبات تفرض نمطاً من التربية لا يتيح بروز الحرية الفردية ونمو الحس النقدي. كما أن العقل الديني لا يؤمن بالمشاهدة والفرضية والتجربة والاستخلاص والشك وصولاً إلى اليقين... هو يبدأ من اليقين وينطلق من مسلمات غير قابلة للنقاش، تؤمن بها عبر التطبع، ويمر عبرها تدريجياً سلة من عناصر ثقافية واجتماعية خاصة بكل طائفة. وهذه كلها عناصر تجعل التربية على المواطنية سراباً. بالنتيجة، يبدو أساسياً أن نطرح علمنة المناهج التربوية كخطوة لا بد منها كي لا تصبح الانتماءات الدينية أسواراً اجتماعية في المدرسة وفي الوطن.

بعد إفلاس السياسيين وتجار الدين، ألم يحن الوقت ليُعطى المجتمع المدني فرصته الكاملة للنهوض وإنتاج الدولة على صورته وفقاً لمشروعٍ علماني شامل يُعنى بترسيخ المواطنية كي لا يأخذ الانتماء الطائفي مكان

الانتماء الوطني أو يلغيه؟ هكذا مشروع يبدأ بالتربية ولا ينتهي بها... فننتقل، في ما بعد تدريجياً، لنستبدل هامش العلاقات الطائفية بتوسيع هامش العلاقات الاجتماعية بين الأفراد. ويصبح، كما يجب أن يكون، الزواج المدني إلزامياً، تجاه المجتمع، مع جعل الزواج الديني اختيارياً، لضمان حرية الفرد كما تدعو العلمانية. وتنتهي قاعدة الكوتا المقيتة، وهي شكلٌ من أشكال العنصرية وتناقض مبدأ شرعة حقوق الإنسان المتعلق بعدم التمييز في العمل. هكذا مشاريع وغيرها يبدأ أيضاً في المؤسسات التشريعية ولا ينتهي عندها...

ومن الان وحتى حلول زمن العلمانية في لبنان، يبقى السؤال عن استكمال بناء الوطن كبحث الوطن عن مواطنيه...

المراجع

1. أرسطو، 1962، السياسة، (الترجمة الفرنسية).
2. أفلاطون، 1995، الجمهورية، (الترجمة الفرنسية).
3. م. باجي، 2001، التربية على المواطنية إزاء تنوع المقاربات لمفهوم المواطنية، جامعة شيربروك، (نسخة بالفرنسية).
4. إ. باليبار، 2006، ماركس ونقده للسياسة، (نسخة بالعربية).
5. ج. بياجي، 1998، نمو الذكاء عند الطفل، (نسخة بالفرنسية).
6. أ. بيضون، 1994، هوية اللبنانيين، الجامعة اللبنانية (نسخة بالفرنسية).
7. ف. تونيز، 1989، الطائفة والمجتمع (الترجمة الفرنسية).
8. غ. حداد، 2005، العلمانية الشاملة، مختارات.
9. ع. خليفة، 2007، أبناء الطوائف، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر.

10. علي خليفة، "التربية على المواطنية في المجتمعات التعددية، بناء الثقافة المواطنية لدى تلاميذ المدارس الثانوية في لبنان"، أطروحة دكتوراه في العلوم التربوية، 2008، جامعة جنيف.
11. الدستور اللبناني، 23 أيار سنة 1926 مع جميع تعديلاته اللاحقة.
12. إ. دوركهايم، 1992، التربية الأخلاقية (نسخة بالفرنسية).
13. ج. ديواي، 1975، التربية والديموقراطية، مدخل إلى فلسفة التربية، أرمان كولان، باريس (الترجمة الفرنسية).
14. ن. سلام، 1998، الحالة اللبنانية: الطوائف، المواطن والدولة، دار النهار (نسخة بالفرنسية).
15. س. عبو، 2002، الهوية الثقافية، منشورات الجامعة اليسوعية (نسخة بالفرنسية).
16. د. فاينستوك، 2000، المواطنية والتحولات، الهوية، الانتماء والمشاركة، ليبر مونتريال (نسخة بالفرنسية).
17. ن. فريحة، 1997، فعالية المدرسة في التربية المواطنية، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر.
18. ف. فوكوياما، 1989، نهاية التاريخ والإنسان الأخير (نسخة بالفرنسية).

19. م. فينلي، 1985، الديموقراطية القديمة والحديثة، نيو برونسفيك (الترجمة الفرنسية).
20. ج. قرم، 1971، مساهمة في دراسة المجتمعات متعددة الطوائف (نسخة بالفرنسية).
21. ج. قرم، 2002، لبنان المعاصر، دار النهار (نسخة بالفرنسية).
22. ف. كونستن، 1998، المواطنية، منشورات مونكريستيان، باريس (نسخة بالفرنسية).
23. ف. كيوان، 2007، المواطنية، المقاربات عبر التاريخ وتحديات اليوم في لبنان، مؤتمر التربية على المواطنية، الجامعة اليسوعية، بيروت.
24. ليفي - شتراوس، 1961، التاريخ والأعراق (نسخة بالفرنسية).
25. ت. مارشال، 1965، المواطنية والتطور الاجتماعي، غاردن سيتي (الترجمة بالفرنسية).
26. الأعمال الكاملة لماركس وانجلس، 1973، المجلد الأول، (نسخة بالعربية).
27. ج. مراد، 2007، شعور الانتماء الجماعي لدى اللبنانيين، مقالة واردة في فصلية أعمال وأيام، جامعة القديس يوسف (نسخة بالفرنسية).

28. أ. مسرة، 1989، التربية الدينية في المجتمعات التعددية، المؤسسة اللبنانية للسلم الأهلي الدائم (نسخة بالفرنسية).
29. أ. مسرة، 2003، الحكم في نظامٍ توافقي، المكتبة الشرقية (نسخة بالفرنسية).
30. مشروع دعم التعليم في لبنان، 2002، المركز التربوي للبحوث والإنماء وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي ومنظمة الأمم المتحدة للتعليم والثقافة (الأونسكو).
31. ج. مغيزل، 1997، كتابات، الجزء الأول، مؤسسة جوزف ولور مغيزل ودار النهار للنشر.
32. ن. مغيزل، 2007، التربية على المواطنية، مؤتمر التربية على المواطنية، الجامعة اليسوعية، بيروت.
33. إ. الهراوي، في خطابه في قصر الأونسكو حول خطة تحديث وتطوير المناهج، عام 1997
34. ف. هيغل، 1961، فلسفة التاريخ، (نسخة بالعربية).

هذا الكتاب

يعيد التعريف بالمواطنية كمشروع مدنيّ يطلّ من التاريخ مع تطور مضامينه وآليات تطبيقه، ويزدهر، من زاوية الجغرافيا السياسية المعاصرة، في المجتمعات الديموقراطية الغربية بالتحديد مع تكريس مبدأي حرية الإنتماء والمساواة في الحقوق.

ويبحث الكتاب في موقع لبنان، المجتمع المتعدّد الطوائف، من مشروع المواطنية. فأين نحن من الوطن الذي يجمع مواطنين متساوين، لا طوائف ومذاهب مختلفة؟ مظاهر أزمة المواطنية في المجتمع اللبناني تتجلى من خلال استطلاع دور عوامل اجتماعية عديدة ومنها المدرسة ومساهماتها في صياغة شعور الإنتماء الجماعي لدى اللبنانيين وتكوين الثقافة المواطنية لديهم.

ويخلص المؤلف إلى تبنّي المقاربة العلمانية «كطوق نجاة» لمشروع المواطنية في لبنان، عبر الإصلاحات الواردة في الدستور وتعديل مواد تُعطي للطوائف ما يجب أن يكون للدولة... «وحتى حلول زمن العلمانية في لبنان، يبقى السؤال عن بناء الوطن كبحث الوطن عن مواطنيه...»

علي خليفة، مواليد بيروت 1981،

دكتور في علوم التربية من جامعة جنيف.

صدر له: أبناء الطوائف، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، 2007.


ISBN 978-9953-71-434-9

9 789953 714349